

**ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL**

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **MALDONADO CATANO DE DUVAL, FANNY**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

DEPARTAMENTO DE: **Ciencias de la Educación**

TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 04/07/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de MARIO MARTÍN BRIS //.

Sobre el siguiente tema: *PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL<sup>2</sup> de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): NOTABLE

Alcalá de Henares, 4 de Julio de 2017

EL PRESIDENTE



Fdo.: Gabriel Cantón Mayo

EL SECRETARIO



Fdo.: Alejandro Borra

EL VOCAL



Fdo.: ROSA M. ESTEBAN

FIRMA DEL ALUMNO,



Fdo.: Fanny Maldonado Catano de Duval

<sup>2</sup> La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA.  
FANNY MALDONADO CATANO DE DUVAL

Título de la Tesis: **“Prácticas docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación del idioma inglés en el segundo ciclo de educación de la República Dominicana”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dr. Mario Martín Bris

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 24 de marzo de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Fanny Maldonado Catano de Duval, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 24 de marzo de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuello



**DR. MARIO MARTÍN BRIS, PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL DEPARTAMENTO  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, DIRECTOR DE LA  
TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA FANNY MALDONADO CATANO DE DUVAL.**

**HACEN CONSTAR:**

Que la Tesis Doctoral titulada "*Prácticas docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación del idioma inglés en el segundo ciclo de educación de la República Dominicana*" elaborada por Dña. Fanny Maldonado Catano de Duval, estudiante del Programa de Doctorado de Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente  
en Alcalá de Henares, a 24 de marzo de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS



DR. MARIO MARTÍN BRIS



Universidad  
de Alcalá

**DOCTORADO EN**

**PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Departamento de Ciencias de la Educación**

**TESIS DOCTORAL**

**PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y  
APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN EL SEGUNDO  
CICLO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA**

**Fanny Maldonado Catano de Duval**

**TUTOR: DR. MARIO MARTIN BRIS**

**Alcalá de Henares, Madrid, 2017**



Universidad  
de Alcalá

**DOCTORADO EN**

**PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Departamento de Ciencias de la Educación**

**TESIS DOCTORAL**

**PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y  
APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN EL SEGUNDO  
CICLO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA**

**Fanny Maldonado Catano de Duval**

**TUTOR: DR. MARIO MARTIN BRIS**

**Alcalá de Henares, Madrid, 2017**

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE.....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>DEDICATORIA .....</b>	<b>8</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>ACRÓNIMOS.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 El problema .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Preguntas de investigación.....</b>	<b>36</b>
<b>1.3 Objetivos.....</b>	<b>36</b>
<b>1.4 Supuesto.....</b>	<b>37</b>
<b>1.5 Justificación.....</b>	<b>37</b>
<b>1.6 Contexto de la investigación .....</b>	<b>50</b>
1.6.1 Antecedentes históricos de la República Dominicana.....	50
1.6.2 Marco curricular vigente del sistema educativo dominicano .....	60
1.6.3 Sistema de la formación del docente en la República Dominicana.....	62
1.6.4 Características y mejora de la educación básica.....	68
1.6.5 Sistema educativo dominicano .....	71
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>73</b>
<b>2.1 Educación Básica en República Dominicana, normativa .....</b>	<b>73</b>
2.1.1 La calidad en la enseñanza y en el aprendizaje del idioma inglés.....	80
2.1.2 Enfoque comunicativo por tareas en la enseñanza del inglés.....	91
<b>2.2 El proceso enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación básica .....</b>	<b>108</b>
2.2.1 Papel de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua .....	112
2.2.2 Conceptos y rasgos de la competencia comunicativa.....	115
2.2.3 El enfoque comunicativo y el papel de las competencias en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés .....	121
2.2.4 La importancia del inglés como lengua internacional de comunicación.....	124
<b>2.3 La evaluación del conocimiento y su implicación en el aprendizaje.....</b>	<b>128</b>
2.3.1 Concepto general de evaluación .....	129
2.3.2 Prácticas evaluativas de los y las docentes .....	138
2.3.3 Evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera.....	151
2.3.4 Fases del proceso de evaluación .....	157
2.3.5 Normativa de la evaluación en la República Dominicana.....	159
2.3.6 Técnicas e instrumentos de evaluación .....	161
2.3.7 Tipos de evaluación .....	168
2.3.8 La evaluación formativa en la enseñanza basada en tareas comunicativas .....	175
2.3.9 Tendencias en la evaluación de la enseñanza de la lengua extranjera.....	186
2.3.10 Aspectos de la evaluación comunicativa de la lengua extranjera.....	200
2.3.11 Rol del docente en la evaluación basada en tareas .....	212

<b>CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>225</b>
<b>3.1 Tipo de investigación y diseño metodológico .....</b>	<b>225</b>
<b>3.2 Etapas del proceso de investigación .....</b>	<b>234</b>
<b>3.3 Muestra.....</b>	<b>237</b>
3.3.1 Análisis muestral de los estudiantes .....	239
3.3.2 Características de la muestra .....	241
<b>3.4 Variables y dimensiones.....</b>	<b>242</b>
<b>3.5 Tipos de instrumentos y técnicas de aplicación .....</b>	<b>248</b>
3.5.1 Ficha de observación de clase .....	252
3.5.2 Pauta guía con ejes temáticos para entrevista a docentes .....	254
3.5.3 Guía de preguntas para grupos focales a docentes .....	256
3.5.4 Cuestionario a estudiantes .....	257
<b>3.6 Técnicas de procesamiento de los datos.....</b>	<b>260</b>
3.6.1 Procesamiento de datos cualitativos .....	260
3.6.2 Procesamiento de los datos cuantitativos .....	264
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>265</b>
<b>4.1 Características de muestra .....</b>	<b>266</b>
4.1.1 Los centros educativos .....	268
4.1.2 Perfil de los docentes del área de inglés .....	268
4.1.3 Caracterización de los escolares .....	270
<b>4.2 Percepciones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y la     evaluación.....</b>	<b>271</b>
4.2.1 Opinión de los estudiantes sobre la actividad docente .....	272
4.2.2 Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	273
4.2.3 La práctica de la evaluación .....	275
<b>4.3 Creencias y prácticas de los docentes .....</b>	<b>277</b>
4.3.1 Metodologías empleadas .....	277
4.3.2 Modelos de enseñanza y aprendizaje usados.....	279
4.3.3 Significado que tiene enseñar para los docentes .....	281
<b>4.4 Necesidades de mejora de la práctica docente .....</b>	<b>282</b>
4.4.1 Necesidades de mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.....	287
<b>4.6 Concepto de evaluación que asumen los docentes .....</b>	<b>288</b>
<b>4.7 Análisis triangulado de la información.....</b>	<b>294</b>
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>308</b>
<b>CAPÍTULO 6. SUGERENCIAS Y PROPUESTAS.....</b>	<b>319</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>325</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>346</b>
<b>Anexo 1: Ficha de observación de las clases de inglés.....</b>	<b>346</b>
<b>Anexo 2: Pauta guía con ejes temáticos para entrevista a docentes .....</b>	<b>348</b>
<b>Anexo 3: Guía de preguntas grupos focales de docentes .....</b>	<b>349</b>
<b>Anexo 4: Cuestionario para estudiantes aplicado como encuesta.....</b>	<b>350</b>
<b>Anexo 5: Portada de libro Hello Hello.....</b>	<b>351</b>
<b>Anexo 6: Respuesta a preguntas de grupos focales de docentes I.....</b>	<b>352</b>
<b>Anexo 7: Respuesta a preguntas de grupos focales de docentes II .....</b>	<b>356</b>
<b>Anexo 8: Cuadro resumen entrevistas grupo focal .....</b>	<b>358</b>
<b>Anexo 9: Cuadro resumen de las entrevistas .....</b>	<b>362</b>



<b>Anexo 10: Cuadro N°. 1 Organización y aspectos del aula.....</b>	<b>366</b>
<b>Anexo 11: Cuadro N°. 1 Características del docente y planificación de la docencia.....</b>	<b>367</b>

## **Índice de Figuras**

Figura 1: Mapa de la República Dominicana fragmentado en provincias.....	59
Figura 2: Mapa Distrito Nacional.....	59

## **Índice Esquemas**

Esquema 1: Competencias comunicativas.....	167
Esquema 2: Diseño metodológico .....	236
Esquema 3: Proceso de triangulación de datos .....	263

## **Índice de Gráficos**

Grafico 1: Visión de los estudiantes sobre la actividad docente.....	273
Grafico 2: Asignación de tareas para el hogar .....	275
Grafico 3: Corrección de trabajos en el aula .....	276

## **Índice de Cuadros**

Cuadro 1: Resultados de la observación de las escuelas.....	285
Cuadro 2: Triangulación de información respecto de la dimensión 1: percepciones de la práctica evaluativa.....	298
Cuadro 3: Triangulación de evaluación respecto de la dimensión 2: fundamentos del currículo y creencias.....	300
Cuadro 4: Triangulación de información respecto de la dimensión 3: función de la planificación en el desarrollo de la evaluación.....	303
Cuadro 5: Triangulación de información respecto de la dimensión 4: percepción de la practica educativa.....	306

## **Índice de Tablas**

Tabla 1: Disciplinas que se imparten en el nivel básico de la República Dominicana.....	49
Tabla 2: Población de la investigación.....	238
Tabla 3: Total de percepciones por escuelas.....	238
Tabla 4: Muestra estudiantil.....	240
Tabla 5: Identificación de instrumentos por fuente informante y técnica de aplicación.....	249
Tabla 6: Características generales de formación de los docentes.....	270
Tabla 7: Opinión de los estudiantes en el cumplimiento de actividad docente.....	274

## **RESUMEN**

El estudio se centra en las prácticas pedagógicas y de evaluación del docente de inglés como segunda lengua en la educación básica de la República Dominicana el supuesto de que al mejorar éstas, mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se emplea un estudio descriptivo, cualitativo de enfoque interpretativo, mediante diferentes técnicas de recogida de información que incluyen, análisis documental, la observación directa, la entrevista, cuestionarios y técnicas grupales. El estudio incluye 9 docentes de 7 escuelas y una población estudiantil de 176 alumnos.

El análisis de los resultados identifica necesidades relacionadas al cambio en las prácticas docentes, como son la capacitación del docente, reorientación hacia una práctica evaluativa integral e innovadora, mejora de recursos didácticos e integración de conocimientos teóricos-prácticos. Aunque los alumnos en general, están satisfechos con la labor del profesor, existen ciertos niveles de inconformidad en cuanto al aprendizaje efectivo del idioma inglés. Se detectan también diferentes posiciones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje: un enfoque tradicional y otro más centrado en el estudiante. Como alternativas a éstas necesidades se realizan una serie de sugerencias encaminadas a mejorar la práctica del docente.

**Palabras claves:** Prácticas pedagógicas, Prácticas evaluativas, Educación Básica, Idioma Inglés, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Perfil del docente.

## **ABSTRACT**

The study focuses on the training of teachers for changes in their assessment practices, on the assumption that they enhance, improve the teaching and learning of English in the public schools of basic education in the Dominican Republic. For this, a descriptive, qualitative study of interpretative approach, using different techniques to collect information including, document analysis, direct observation, interviews, questionnaires and group techniques, the study includes 9 school teachers of 7 school employed and 176 students.

The analysis of the results identified needs related to the change in assessment practices, such as teacher training, reorientation towards a comprehensive and innovative assessment practice, improved teaching resources and integration of theoretical and practical knowledge. There are different positions regarding the process teaching and learning, a traditional approach and a more student-centered. As alternatives to these requirements a number of suggestions for improving assessment practice teachers are made.

**Keywords:** Teaching practices, assessment practices, Basic Education, English Language, Teaching-learning Process, Teaching profile.

## DEDICATORIA

A Dios, por ser el **Gran Maestro**, por su infinito amor por la humanidad, por enseñar con el ejemplo; además por haberme permitido llegar a la meta final de mi tesis doctoral. A mis padres biológicos, por sus buenas enseñanzas hogareñas, aunque ya no están en el mundo terrenal. A mi esposo, Andrés Duval y mis tres hijos: Andrés, Carlos, y Andrea; mi nieto Ethan A. Cruz Duval, por haber robado su tiempo durante mi ausencia y dedicación a mis estudios e investigación. A mis hermanos/as por haber creído en mi sueño, a todos/as los amo en el amor de Cristo Jesús. Agradecimiento a todos/as mis sobrinos/as, especialmente a Ely R. y Franklin Junior por dedicar parte de su tiempo y ayuda en el momento que les solicite.

## **AGRADECIMIENTOS**

Las presentes líneas son para agradecer a todas aquellas personas que la vida me ha permitido conocer en diferentes ámbitos educativos; así como en otros ámbitos donde Dios nos permitió durante esta travesía de mi vida. Quienes han sido parte en el pasado y presente de mi formación académica, brindándome su apoyo y confianza para lograr mi sueño.

En primer lugar, mi profundo y respetuoso agradecimiento y reconocimiento al Dr. Mario Martín Bris, por su asesoría, por su tan pronta respuesta siempre a mis peticiones y solicitudes en apoyo durante este proceso de investigación, por su calidad académica y humana siempre dispuesta para la conclusión de esta tesis.

Asimismo, mi sincero agradecimiento y reconocimiento a las Doctoras Olga Espinal, Susana Barrera y María Elena Pérez por sus ideas y recomendaciones respecto a esta investigación, a los/las profesores/as de Educación Básica, técnicos/as por su buena disposición para poder realizar esta investigación.

Al Programa de Beca Internacional del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) de la República Dominicana, haciendo posible lograr este desafío personal y, por ende, profesional para contribuir con el desarrollo innovador de la educación dominicana para ser mejor ciudadano/a en la sociedad del conocimiento y por la Democracia.

Gracias a mis hermanos/as en Cristo, en especial a Aniurka, así como a Pedro quienes estuvieron muy de cerca en todo el proceso de esta investigación, dando apoyo de solidaridad y amistad sincera. Gracias de todo corazón, a mis compañeros/as con

quienes estuve el primer año de estadía en la Residencia Universitaria Crusa de Alcalá de Henares, Madrid, España.

## **INTRODUCCIÓN**

El aprendizaje del idioma inglés constituye hoy un reclamo y una política de la Educación básica como de la educación superior dominicana en la formación de un profesional capaz de comunicarse eficazmente en la lengua extranjera en los ámbitos cotidiano, académico y profesional. Resulta evidente que el dominio de al menos una lengua extranjera de relieve internacional se convierte en una competencia clave del profesional en la actualidad surgida de la necesidad de comunicación e intercambio entre los países en un mundo cada vez más globalizado.

Específicamente, en las escuelas públicas de la República Dominicana se ha demostrado empíricamente que la calidad del aprendizaje del idioma inglés de los alumnos y las alumnas no es suficiente para cubrir las necesidades que demanda su desarrollo profesional de cara al siglo XXI.

La insuficiente calidad en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del idioma inglés en las escuelas públicas de la República Dominicana es percibida por los profesores y las profesoras y los propios estudiantes, quienes manifiestan frecuentemente su incapacidad de establecer una comunicación eficaz en la lengua inglesa. Estos planteamientos, a su vez, entran en contradicción con los altos índices de rendimiento académico con los cuales los y las estudiantes acreditan la disciplina del idioma inglés, lo

que muestra insuficiencias en el proceso de evaluación que se lleva a cabo en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en las escuelas públicas de la República Dominicana.

Todo esto se coloca ante una problemática educativa en cuanto a la coherencia con las demandas de las tareas de estudio del inglés que realizan los y las estudiantes, la evaluación que se lleva a cabo da cuenta de niveles de esta competencia comunicativa que no corresponden con las exigencias que encontrarán en la práctica profesional. De este modo los resultados de la evaluación no son indicadores de mejora del aprendizaje.

En la actualidad, la evaluación es fundamental para mejorar la calidad de dicho proceso, es una actividad compleja y exige un trabajo participativo, de reflexión y organización, su desarrollo resulta fundamental para la mejora y la innovación de todos los ámbitos educativos (sistema, programas, servicios, profesores, alumnos). Desde la evaluación se orienta la actividad educativa de tal manera que los sujetos se ven condicionados no solo a partir de los resultados surgidos en las evaluaciones sino en el mismo momento que se focalizan y determinan los elementos y objetos sobre lo que ejercerá su realidad (Mateo, 2000).

El y la docente en su carácter profesional, debe ser capaz de reconocer en sus prácticas evaluativas en la enseñanza del inglés que es una forma de recoger información sobre los niveles de logro del aprendizaje de sus estudiantes, utilizando los tipos de instrumentos de evaluación que permita hacer de la misma un mecanismo para favorecer el aprendizaje del alumno y de la alumna. A partir de esto, la evaluación es considerada una



herramienta de información pedagógica que a través de determinados instrumentos evidencian los niveles de logro alcanzados por los y las estudiantes y permite al o la docente analizar los avances positivos y negativos del aprendizaje de sus alumnos/as. Así del mismo modo, facilitar su práctica evaluativa cumpliendo con su función didáctica, a través de diversas estrategias relacionadas con lo que se desea enseñar.

De acuerdo con las concepciones de Mateo (2000); Bordas y Cabrera (2001); Ahumada (2005) la evaluación cobra una importancia cada vez mayor porque desempeña un rol primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, queda más distanciada la idea de que por muchos años la evaluación cumplió un rol sólo para certificar la aprobación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, resulta relevante realizar esta investigación que permita caracterizar y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las prácticas evaluativas que llevan a cabo los y las docentes de educación general básica de República Dominicana.

El tema de investigación se centra en la conceptualización de la evaluación en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés y las practicas docentes que manifiestan los profesores y las profesoras de la educación general básica que a partir de la implementación de una encuesta, la observación y la entrevista, así como la realización de la actividad de los grupos focales con los y las docentes del área de inglés, que ha permitido constatar y verificar el grado en que las prácticas evaluativas mejoraran el aprendizaje del inglés en los alumnos y las alumnas de las escuelas públicas de la República Dominicana. La consecuencia inmediata de esta investigación es aportar al

conocimiento científico, sobre cuáles son las prácticas evaluativas que desarrollan los profesores y profesoras para la mejora del aprendizaje del idioma inglés.

Resumiendo, si la evaluación del idioma inglés no se dirige fundamentalmente a potenciar el aprendizaje se impone la búsqueda de métodos más efectivos de evaluación que favorezcan este proceso. Este estudio por sí mismo advierte la necesidad de un cambio imperativo y sustancial en las tradicionales formas de enseñar y de aprender y, consecuentemente, en la forma de evaluar por sus contundentes efectos en el enfoque de aprendizaje de la lengua que adopten los y las estudiantes, que desde nuestro punto de vista constituye el catalizador del cambio.

Se considera que, ante la problemática evidenciada en el proceso de evaluación del idioma inglés y sus consecuentes efectos para la mejora del aprendizaje del mismo, es el profesor o la profesora quien puede contribuir al cambio e innovación en el aula y en el centro escolar, en la medida que incremente sus conocimientos sobre los componentes del proceso didáctico y conozca mejor acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés.

Desde esta perspectiva, una manera de contribuir al cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del inglés en las escuelas es saber la realidad que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés desde la propia perspectiva de los sujetos que la protagonizan, tanto de los alumnos y las alumnas como de los profesores y las profesoras del área de inglés.

El interés y la relevancia que ha ido tomando el tema de la evaluación del aprendizaje en los últimos años se constata en la tendencia al aumento de las publicaciones en revistas y publicaciones científicas especializadas y de significativo prestigio en la divulgación científica acerca de este tema. Tal es el caso de la revista *Assessment & Evaluation in Higher Education* según el balance realizado por Álvarez (2007a).

Para la construcción del marco teórico de esta investigación se tuvo en cuenta la extensa y actual bibliografía que profundiza en diversos aspectos de esta temática. Especial interés se ponen en las nuevas tendencias, modelos y estudios sobre el proceso de evaluación con el objetivo de constatar puntos de vistas y de valorar cuales supuestos teóricos permiten explicar la problemática que se aborda en este estudio y sobre todo, extraer algunas conclusiones que permitan profundizar en su comprensión, elaborar y validar una solución factible de introducir en la práctica docente de la escuelas públicas de la educación básica de la República Dominicana para mejorar el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés. Se espera también, que para el cambio y mejora de las prácticas pedagógicas y evaluación los y las docentes tomen en cuenta los objetivos, recomendaciones y sugerencias plasmadas en esta investigación.

## ACRÓNIMOS

De acuerdo con la revisión de la literatura especializada, se presentan las principales abreviaturas que se destacan en esta investigación. Estas abreviaturas que se presentan a continuación ayudaron a estructurar el contenido de dicha investigación.

CDN:	Convención de los Derechos del Niño
CONANI:	Consejo Nacional de la Niñez
DeSeCo:	Definición y Selección de Competencias
EBG:	Educación Básica General
END:	Estrategia Nacional de Desarrollo
IES:	Instituciones de Educación Superior
IFE:	Inglés con Fines Específicos
INABIE:	Instituto de Bienestar Estudiantil
INABIMA:	Instituto Nacional de Bienestar Magisterial
INAFOCAM:	Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterial
L2:	Segunda Lengua

LE:	Lengua Extranjera
LLECE:	Laboratorio de Latinoamérica de Evaluación de la Calidad Educativa
MESCYT:	Ministerio de Educación Superior Ciencias y tecnologías
MINERD:	Ministerio de Educación de la República Dominicana
OCDE:	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
PAE:	Programa Nacional de Alimentación Escolar
PAE-REAL:	Programa Nacional de Alimentación Escolar-Raciones Alimenticias con Apoyo Local
PIB:	Producto Interno Bruto
PMA:	Programa Mundial de Alimentos
PNUD:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SAS:	Sistema de Acompañamiento y Supervisión
SGCE:	Sistema de Gestión de centros Educativos
TBLA:	La Evaluación Basada en Tarea
ZDP:	Zona de Desarrollo Próximo

## **CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.1 El problema**

Las prácticas pedagógicas de los y las docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés en la Educación Básica de la República Dominicana, surge por la importancia que tiene el idioma inglés para los y las estudiantes en un mundo globalizado y la formación continua de los profesores y las profesoras de esta disciplina del saber científico en el Siglo XXI, en la sociedad del conocimiento y el uso de las tecnologías y la comunicación.

Las prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de la evaluación a los y las estudiantes del área de inglés se caracterizan por la ausencia de procedimientos y técnicas actualizadas y por el dominio conceptual de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Es una prioridad mejorar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación del idioma Inglés en el segundo ciclo de Educación Básica de la República Dominicana y tomar en cuenta el Currículo Dominicano, el cual contempla el inglés a partir del segundo ciclo de la Educación Básica.

La participación, el compromiso y la implicación de los actores constituyen, por tanto, un factor esencial para que se pueda desarrollar unas prácticas docentes en el proceso que contribuya a que la reflexión se transforme en una acción transformadora de las prácticas educativas.

En la República Dominicana los y las docentes en formación estudian en las universidades para obtener el título de licenciada en cualquier carrera incluyendo la carrera de licenciada en Lenguas Modernas (Inglés y Francés), contemplado por los estatutos y reglamentos del Ministerio de Educación Superior Ciencias y tecnología (MESCYT).

Stenhouse (2004) ha planteado que:

...la mejora de la enseñanza vendrá, pues, por el desarrollo del arte del profesor y por el reforzamiento de juicio se partirá tomando la acción educativa como hipotética y experimental para pasar a comprobar su validez en la práctica cotidiana (p.17).

Las prácticas docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje se considera como un arte, Stenhouse ha hablado que la mejora de la enseñanza se adquiere por los conocimientos que exige la sociedad, pues muchos optan por la carrera interesados solamente en el aprendizaje de las lenguas para desempeñarse en otras esferas de la vida laboral, esto significa que los formadores de formadores resultan un reto de gran magnitud desarrollar la motivación hacia la necesidad de una profesionalización pedagógica del profesor de lenguas extranjeras.

Valcárcel (1989) sostiene que:

La formación del profesor de inglés debe tener en cuenta las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de sus alumnos, sus intereses, actitudes, motivaciones, estrategias cognitivas y sociales, de forma que pueda orientar el proceso de

enseñanza aprendizaje de la forma más real, auténtica y natural posible, que tenga conocimiento del sistema lingüístico y de las reglas de uso que gobiernan los aspectos pragmático de la comunicación, dominio de las estrategias necesarias para dirigir y controlar las operaciones lingüísticas en lengua inglesa. (p. 59)

Para el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la educación básica dominicana que tanto lo necesita en la sociedad del conocimiento y las tecnologías; se debe contar con el asesoramiento y la formación en inglés del docente para potenciar aquellos procesos que faciliten el aprendizaje de la práctica docente contenida en el registro de trabajo y de este modo mantener los compromisos de mejora, asumiéndolo como un reto tanto para los asesores y las asesoras como para los profesores y las profesoras.

Ver la formación como un buen momento para potenciar el intercambio profesional y facilitar apoyo sobre las diversas dificultades que se plantean en el desarrollo de los planes o contenidos del idioma inglés de las escuelas públicas de la Educación Básica en la República Dominicana; el apoyo, acompañamiento y seguimiento es fundamental (autoridades del Ministerio de Educación, comunidad educativa, entre otros). Para poder contar con una fase de evaluar la enseñanza del docente de inglés y potenciar el proceso de desarrollo escolar en sí mismo como un proceso de evaluación (Holly & Southworth, 1989).

Hutchinson & Waters (citado en Girardot, 2006, p.77) determinan tres problemas en la formación docente: a) la carencia de una doctrina de inglés con fines específicos que



oriente el proceso, b) los conocimientos particulares de cada disciplina a los cuales enfrentarse los profesores de inglés con fines específicos c) el cambio de *status* en relación con la enseñanza del inglés debido a que el docente puede llegar a percibirse incompetente en el área específica de la disciplina que debe enseñar.

Los y las estudiantes son liberados y/o reprobados a criterios y políticas de las propias evaluaciones que el/la docente tiene de cada estudiante en particular, es más bien un asunto que se basa en la disciplina conductual y otras veces empírica respecto a la conciencia del o la docente esto ocurre en el Segundo Ciclo de la Educación Básica. Mientras que el Currículo Dominicano el MINERD (2014, p.44) plantea que para evaluar “hay que usar instrumentos acordes a lo que se pretende evaluar y en contextos similares a las situaciones reales que vivirá el estudiantado. No se trata sólo de evaluar conceptos y hechos, sino también procedimientos, actitudes y valores”.

Uno de los cambios de mayor significación en la aproximación a la enseñanza de idiomas, que nos atreveríamos a tachar de revolucionario, ha sido el hecho de que el currículo de una segunda lengua, ha pasado de ser un currículo basado en la materia a un currículo basado en el alumno, en sus poderes, en sus necesidades, en definitiva, en lo que el alumno quiere hacer con la lengua que aprende (Vez y Valcárcel, 1989).

Darling-Hammond (2003) señala que para garantizar aprendizaje de calidad a todos los estudiantes se debe desarrollar prácticas educativas de calidad, pero ¿Qué son prácticas

educativas de calidad? En término general, toda experiencia humana es parte de eso que llamamos práctica.

Sin embargo, la práctica es más que un hacer, ya que ella es parte de un sistema de ideas y conocimientos, involucra valores, saberes, forma de ser, pensar, actuar y sentir. Visto desde esta perspectiva, la práctica está cargada de teoría. Para reflexionar sobre la prácticas pedagógicas en contextos escolares los y las docentes deben de tomar en cuenta los hábitos y la cultura escolar para promover la reflexión crítica acerca de las prácticas de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los/las estudiantes.

Las instituciones escolares deben habilitar espacios para la formación de comunidades de práctica docente que permitan a los profesores y a las profesoras reunirse para resolver y consensuar sobre los problemas; considerar nuevas ideas; evaluar alternativas y definir los objetivos de la escuela. En el Sistema de Educación de Inicial, Básica, Media, Especial y de Adulto la Ley 66'67 de Educación en el artículo 3 Ordenanza 1'96 que ha sido sustituido por la ordenanza 1'98, plantea que la evaluación es de carácter social, participativa, procesual y holística implica un proceso, en sus dimensiones particulares y general, con el propósito de tomar decisiones que permitan el mejoramiento continuo de la calidad de la Educación Básica y en el contexto educativo supone el principio y el fin de todo proceso pedagógico.

La Educación Básica tiene como finalidad propiciar el desarrollo de las potencialidades y capacidades humanas mediante su participación del desarrollo curricular, de acuerdo al plan establecido para este nivel de formación.

En el Nivel Básico, inicial y gradual la aprehensión de las características esenciales de la realidad natural y social facilita el conocimiento, comprensión y posibles actuaciones sobre la misma. También, en este proceso los y las estudiantes van construyendo valores y actitudes que se van convirtiendo en normas para la acción, interés y preferencia que determinan las decisiones educativas a través de la cotidianidad.

El Nivel Básico y los procesos de aprendizaje del nivel Inicial del Sistema Educativo Nacional constituyen el soporte de la Educación Media. Como medio de socialización comparte la formación de los ciudadanos, es decir, con la familia, la comunidad, los medios de comunicación social y otros espacios educativos.

Para hacer realidad una educación de calidad como requiere la sociedad dominicana el Plan Decenal de Educación y el Estado Dominicano garantiza la igualdad de acceso y oportunidades en el Sistema Educativo a todos los ciudadanos sin ningún tipo de discriminación, razón de raza, genero, credo, edad, posición económica o social o de cualquier otra naturaleza.

El Estado Dominicano ha de garantizar además todo lo necesario, para que este nivel asegure la permanencia de los y las estudiantes en el mismo y la promoción de todos

y todas las que ingresan, eliminando progresivamente los índices de repetición, deserción y sobre edad.

El Nivel Básico propicia todas las actividades de aprendizajes necesarias para que los y las estudiantes adquieran una formación integral, para comprender de manera crítica y creativa la realidad y transformarla en beneficios de todos y todas; también propicia procesos de aprendizajes y experiencias significativas que favorece el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, la interacción, el trabajo cooperativo, la solidaridad, la ayuda mutua, el sentido crítico, la confrontación de puntos de vistas y la elaboración de normas y compromisos. Estas experiencias garantizan la formación ciudadana para la democracia participativa.

La Educación Básica procura el desarrollo de los y las estudiantes como sujetos en sus dimensiones personal y social; asimismo, toma en cuenta los procesos de desarrollo del niño y la niña con la finalidad de crear las condiciones necesarias para que los aprendizajes se realicen de manera integral, y de acuerdo a sus necesidades e intereses bio-psico-sociales.

El Nivel Básico garantiza el dominio de su lengua materna en todas sus expresiones: escrita, oral, simbólica apoyándose en las diferentes áreas del conocimiento: Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Formación Humana y Religiosa, Educación Artística, Educación Física, con las perspectivas de los Ejes Transversales; en las que se creen expectativas futuras y gratificantes para el uso del

ser humano y la sociedad; iniciándose las lenguas extranjeras: Inglés y Francés a partir del Segundo Ciclo de la Educación Básica.

De igual modo, con la Educación Básica se logra la interacción entre el saber que trae el estudiante y la estudiante, el saber acumulado por la ciencia y el saber pedagógico que los educadores y educadoras construyen en su práctica, es decir, los conocimientos previos del saber de la cotidianidad de los y las estudiantes y las experiencias de los y las docentes.

La formación de los y las docentes de la Educación Básica está basada en metodologías que propician aprendizajes significativos, autónomos, que relacionen: práctica-teoría-práctica para estudiantes y profesores aprendan de manera conjunta, propiciando así la socialización de la cultura y la reconstrucción del conocimiento. De igual manera, es un compromiso de los y las docentes mantenerse debidamente cualificados, actualizados y comprometidos para que las escuelas, se convierten así en factores destacados.

Líneas y acciones estratégicas desde el eje **Fortalecimiento Institucional** destacadas del MINERD son: a) Fortalecimiento de la escuela como núcleo del Sistema Educativo; b) Desarrollo de una cultura de uso de la información para la toma de decisiones y planificación en los centros competencias requeridas, en una sociedad del conocimiento altamente dinámica, cambiante y orientada hacia la innovación. El MINERD plantea la necesidad de propiciar los programas de formación continua de docentes, en coherencia con

los marcos curriculares y con las demandas de calidad que plantea la sociedad dominicana (MINERD, 2012).

La jornada de verano se concibe como una orientación, revisión y motivación efectiva del trabajo docente, propiciando la actualización de estrategias y metodologías pedagógicas relevantes, que permiten la concreción del currículo vigente, como parte de un Modelo de Formación Continua, al comienzo de cada año escolar.

En Nivel Básico de la educación dominicana se trabaja desde el MINERD bajo los ejes estratégicos: Fortalecimiento Institucional, Calidad y Diálogo Social. Estos ejes son el conjunto de estrategias y acciones que las presentes autoridades educativas tienen la responsabilidad de impulsar y fortalecer, para el logro de las políticas del Plan Decenal de Educación 2008-2018. El Fortalecimiento Institucional consiste en la articulación y alineación de los procesos administrativos y financieros del MINERD que se vincula a la cultura de rendición de cuentas, así como de supervisión y acompañamiento a docentes y directivos. Como reflejo de esta articulación, la modernización de los procesos del MINERD, a través del Sistema de Gestión de Centros educativos (SGCE) y del Sistema de Acompañamiento y Supervisión (SAS), está fortaleciendo el liderazgo y compromiso del personal docente y directivo.

La Calidad de una propuesta decidida por la promoción de las buenas prácticas de docencia y de gestión educativa, requiere reforzar la capacidad del Sistema Educativo para hacerlas posibles, mediante el establecimiento de estrategias efectivas para el desarrollo de

las áreas del conocimiento establecidos en el *currículum* vigente, con los siguientes énfasis: Procesos de lectoescritura y matemática en los primeros grados, especialización de los docentes a partir del Segundo Ciclo del Nivel Básico, habilitación de especialistas para el Nivel Medio, instalación efectiva de los subsistemas de Educación de Adultos y de Educación Especial, así como transferencia de experiencias de cogestión que han demostrado su eficacia.

Con el Diálogo Social todos los sectores vinculados al Sistema Educativo mediante alianzas estratégicas intersectoriales, interinstitucionales y públicos-privadas, merecen y deben ser escuchados de forma que se impulsen solidariamente las políticas públicas educativas, especialmente aquellas innovaciones que requieren el mayor consenso.

La participación activa de las familias y la reorientación de los programas de: Apadrinamiento escolares, Distritos, Regionales y Sede Central del Sistema Educativo Dominicano; Evaluación de los centros educativos público, de acuerdo con el sistema de acreditación y categorización; Fortalecimiento de la aplicación de las Pruebas Nacionales, y de pruebas diagnósticas en el Primer Ciclo de la Educación Básica y de la Educación Media; Impulso a iniciativas e investigación de la calidad educativa; Mejora de la eficiencia de los servicios administrativos del MINERD; Difusión de información verificable y de calidad, deben proyectar a la sociedad dominicana una imagen confiable y sólida de los avances del Sistema Educativo.

La carga académica de la disciplina del inglés es cuatro horas a la semana por grado dentro del *curriculum*; esta situación refleja también ser un factor negativo en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades de la lectura y de la escritura del idioma inglés en los/las estudiantes de la etapa de la escolaridad obligatoria, es decir, en los grados desde 5to. hasta 8vo de la Educación Básica, pues desde el punto de vista del currículo en relación con la carga académica de la Lengua española con seis horas a la semana, siendo esta la Lengua materna del País y conteniendo los mismos aspectos a trabajar en el aula como son Expresión y Comprensión, Oral y Escrita ambas materias. Ley General de Educación (1997).

En consonancia con las tendencias y políticas internacionales para incentivar la enseñanza de las lenguas extranjeras a edad temprana, entre las cuales destacan las emitidas o avaladas por diversos organismos, tales como la UNESCO, (2003) y la OCDE, (2008) una gran cantidad de países han impulsado la incorporación de la enseñanza del inglés en la educación Primaria.

Los principales problemas relacionados con la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas de México según Ramírez, Pimplón & Cota (2012) detectados en la fase cualitativa de su investigación, son múltiples y complejos, pero parecen aglutinarse en torno a cinco grandes asuntos, a saber: los relacionados con los propios programas estatales y nacionales (conocimiento de niveles de aceptación, congruencia entre discursos y prácticas, relación entre programas, cobertura, financiamiento, *status*, ubicación del programa y seguimiento), los planes de estudio (existencia, horas asignadas, *status*, roles de



las editoriales), los profesores (sus características, formación y condiciones laborales), las prácticas docentes y las metodologías de enseñanza y de evaluación, y los recursos educativos.

Desafortunadamente, persisten aún grandes diferencias en la calidad de los servicios proporcionados y en los resultados obtenidos.

En los últimos años, la mayoría de las metodologías y planes de estudio para el aprendizaje enseñanza del inglés han sido pensados para adultos muy motivados o para adolescentes que han de aprobar un examen. Los cursos de inglés dirigidos a formar a los profesores no siempre contemplan la enseñanza para niños. Por tanto, resulta esencial que se ayude y oriente a los profesores y las profesoras que por primera vez van a enseñar inglés como lengua extranjera.

Los profesores que enseñan a niños deberían plantearse la inclusión y utilización de un enfoque basado en actividades en sus clases de idiomas, dado que este enfoque tiene mucho que ofrecer en lo que respecta a las necesidades del niño (Vale, 1998).

La buena práctica docente no está restringida a profesores de una nacionalidad determinada como tampoco lo está a un enfoque concreto o a una serie de técnicas. Es importante que los profesores tengan la oportunidad de reflexionar sobre lo que ocurre en el aula utilizando diferentes contextos y enfoques didácticos, incluyendo el basado en

actividades y de esta forma, poder decidir sobre los que están más de acuerdo con su propia forma de enseñar. Richards y Rodgers (1998).

La pedagogía es una actividad cotidiana planificada y realizada por los y las docentes, orientada conscientemente por un currículo; en un contexto escolar y social, dirigida explícitamente a facilitar la construcción de saberes y formación de los y las estudiantes, como vía para el desarrollo personal y la convivencia social, que reflexiona sobre su actuar y, orienta la acción conforme a la propia práctica.

La República Dominicana en función del nivel educativo que imparte, existen los siguientes tipos de profesores en la educación pública no universitaria: docentes de Educación Inicial, Básica y Media.

La formación de los y las docentes es impartida en el nivel de educación superior, en coordinación con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación de Magisterio. Las Escuelas Normales Superiores otorgan el Título de profesores de educación y su formación es de al menos dos años de duración. En las universidades la duración es de al menos cuatro años y se otorga el título de licenciatura en educación. Es posible tener el título de profesor y después revalidar los estudios en la universidad para obtener el grado de licenciatura.

Los profesores y las profesoras del sector público son funcionarios o servidores públicos. La legislación laboral para los y las docentes queda comprendida principalmente en la Ley General de Educación no. 66'97 y en los manuales y reglamentos que de ellas se

desprenden. El personal docente de la educación pública forma parte de los trabajadores al servicio del Estado y es facultad exclusiva de la secretaria de estado de educación, hoy día Ministerio. Para la contratación docente como titulares, los profesores deben estar durante un año lectivo en periodo de prueba.

Reunir las cualidades morales, éticas, intelectuales y afectivas necesarias, así como los conocimientos y competencias requeridas para el ejercicio de la profesión. Para los casos de los puestos directivos (director y supervisor) y los de asesoría y orientación, la contratación se realiza mediante un concurso de oposición. Los ascensos y promociones dentro del sistema, se harán por oposición y méritos profesionales.

El personal docente estará protegido por un régimen de escalafón definido como régimen legal que determina la clasificación de los docentes en categorías y especialidades, tomando en cuenta los niveles, ciclos y modalidades de la educación. En este se establecerán los requisitos para la promoción y ascensos de los docentes.

La política salarial, valorización del trabajo docente se vincula al escalafón magisterial, con el esquema-Incentivos personales y la profesionalización: Incentivos institucionales, Incentivos de seguridad social e Incentivos laborales.

Los profesores del sistema público gozan de estabilidad en el ejercicio de su profesión, salvo violaciones a las leyes, las normas éticas y morales y las disposiciones administrativas.

El Instituto Nacional de Bienestar Magisterial (INAMIBA) es el responsable de las pensiones y jubilaciones del magisterio y se operan a través de pensiones y jubilaciones del sistema educativo. El docente adquiere el derecho a jubilación automática de acuerdo a la siguiente escala:

Haber cumplido 35 años en servicio sin importar la edad.

Haber cumplido 30 años en servicio y 55 años de edad.

Haber cumplido 25 años en servicio y 60 años de edad.

Tendrá derecho a pensión por inhabilidad física cualquier servidor que compruebe su incapacidad y haya cumplido 5 años ininterrumpido de servicio. Estas pensiones podrán ser temporales o vitalicias.

Los salarios de los docentes pensionados y jubilados son revisados cada 3 años y su sueldo nunca será menor al mínimo del sector oficial. En caso de muerte del pensionado o jubilado, el conyugue o superviviente recibirá el valor de 12 mensualidades completas. La calidad de la evaluación del personal docente se lleva a cabo tomando en cuenta el rendimiento escolar de los alumnos y en los siguientes criterios: la capacidad la formación, la localización del centro donde trabaja, el grado que atiende, el escalafón, la responsabilidad y los reconocimientos por otras escritos y méritos sobresalientes.

La ficha de supervisión es utilizada regularmente por los técnicos distritales y regionales para supervisar la labor de los docentes. Generalmente, la escala empleada es del 1 al 5.

En la República Dominicana se realizan Jornadas de Verano auspiciado por la Dirección de Educación Inicial y Básica y, Dirección del Segundo Ciclo de Educación Básica. Esta se implementa con un Plan Estratégico de la Gestión Educativa, el cual plantea un **Magisterio Comprometido: Formación y atención permanentes**, a fin de fortalecer el desarrollo profesional y personal de los maestros. La mejora de la práctica docente es un factor determinante para el logro de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Organización del tiempo en los ciclos, grados y áreas del Nivel Básico orientan la propuesta sobre el tiempo en la transformación curricular de la Educación Básica. El primer criterio atiende a la perspectiva pedagógica para la organización flexible del tiempo, de manera que posibiliten la realización de procesos significativos de aprendizaje, tomando en cuenta la heterogeneidad de material, organizados conjuntamente por profesores y estudiantes para el logro de los propósitos y el desarrollo creativo de un determinado currículo. Para su implementación el Ministerio de Educación Dominicano dispone del Calendario Escolar, el cual es un documento normativo cuyo objetivo es contribuir a la organización del trabajo escolar en el marco del Modelo de Gestión de la Calidad en los Centros Educativos.

Las características de los profesores y las profesoras del Nivel Básico según la Propuesta Curricular plantea que estos han de impulsar, junto con sus estudiantes, nuevas prácticas pedagógicas que redimensionen su rol como actor-actriz y propiciador/a de aprendizajes significativos, de valores, actitudes y prácticas, que conduzcan la formación de sujetos democráticos, libres y en capacidad de dialogar permanentemente con la realidad cercana y lejana, con el fin de proponer alternativas de cambios para una sociedad más justa y solidaria, a través de un accionar teórico-práctico que supere el dualismo existente en la actualidad; además, le ofrece la oportunidad de mayor crecimiento personal y profesional (Plan Decenal de Educación Básica de República Dominicana).

Las prácticas evaluativas de los docentes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés en la Educación Primaria según, Davies (2007) están evidenciadas en las características del docente de inglés: la insuficiente preparación, capacitación y experiencia; bajo número de profesores de inglés, deserción y alta rotación; los docentes de inglés no participan de los concursos de evaluación para ser integrados a la labor como maestros sino a través de la presentación de un *Curriculum* Personal depositado en la institución Educativa Distrital correspondiente; la falta de conocimiento de los métodos de enseñanza y evaluación en inglés por parte de los docentes; el uso inadecuado de los recursos y materiales educativos tradicionales por parte de los docentes; así como insuficiente el número de docentes para su implementación en el aula en relación la alta población de estudiantes.

Martínez (2011) señala que el rol y el perfil del docente de inglés son determinantes en los procesos exitosos de aprendizaje del idioma inglés. Sus conocimientos, sus competencias comunicativas en el inglés, sus habilidades didácticas y sus rasgos de personalidad inciden positivamente o negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es tan determinante su influencia que aún el mejor programa de inglés fracasa si el/la profesor/a no está a la altura de las demandas educativas.

Dentro de los elementos analizados a que son atribuibles al docente están su capacitación, dominio del idioma inglés y competencias pedagógicas.

La capacitación del profesorado se refiere a los estudios académicos profesionales que tiene el docente que imparte inglés. Este punto es importante destacarlo porque su grado académico y especialización dan pista del desempeño docente en términos de competencias lingüísticas y pedagógicas. Hay por lo menos cinco factores que son determinantes en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés: el docente, el estudiante, la metodología, el *curriculum* y el contexto educativo.

Estos factores pueden llevar a los y a las estudiantes a desarrollar mejores niveles de aprendizajes, pero en circunstancias desfavorables pueden inferir y afectar los resultados gravemente, ya que en el mundo de hoy, en la sociedad del conocimiento con el uso de las tecnologías modernas los profesores y las profesoras de inglés tienen que enfrentar los retos y desafíos para potencializar la importancia del inglés en el desarrollo profesional y otras

disciplinas de otros profesionales y, el desarrollo de una cultura general e integral de la sociedad actual en pleno siglo XXI.

## **1.2 Preguntas de investigación**

1. ¿Qué percepción tienen los y las estudiantes sobre las prácticas evaluativas de los y las docentes?
2. ¿Cuál es la relación entre la fundamentación del *currículum* en el área de inglés con las creencias epistemológicas de los y las docentes en sus prácticas pedagógicas?
3. ¿Cuál es la función para la planificación en el desarrollo de la evaluación de los y las docentes del área de inglés de la educación básica?
4. ¿Qué percepción tienen los y las docentes sobre sus prácticas evaluativas?

## **1.3 Objetivos**

Objetivo General:

- Analizar las prácticas docentes del proceso enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés en las escuelas públicas en el 2<sup>do</sup> Ciclo de la educación básica en la República Dominicana.

Objetivos Específicos:

- Explorar la percepción que tienen los y las estudiantes sobre las prácticas evaluativas de los y las docentes.



- Relacionar la fundamentación del *currículum* en el área de inglés con las creencias epistemológicas de los y las docentes en sus prácticas pedagógicas.
- Verificar la función para la planificación en el desarrollo de la evaluación de los y las docentes del área de inglés de la educación básica.
- Identificar la percepción de los y las docentes sobre sus prácticas evaluativas.

#### **1.4 Supuesto**

Las prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de la evaluación a los estudiantes del área de inglés se caracterizan por la ausencia de procedimientos y estrategias actualizadas al igual que de una falta de dominio conceptual de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés.

#### **1.5 Justificación**

La Propuesta Curricular del Nivel Básico toma en cuenta los conocimientos previos de los y las estudiantes y facilita la articulación de estos con el saber acumulado e integra la teoría con la práctica, aplicando los nuevos conocimientos a situaciones de la vida cotidiana; También utiliza la realidad del entorno natural y social como primer recurso pedagógico y crea materiales pertinentes de procesos, nuevas experiencias de la realidad, reelaboración de significados y nuevas conceptualizaciones en los y las estudiantes.

Segundo Ciclo del Nivel de la Educación Básica en la República Dominicana con aprendizaje del idioma inglés, los y las estudiantes adquieren un conjunto de

competencias intelectuales, sociales y prácticas vinculadas al uso de la lengua en situaciones de comunicación. Esto les permitirá, a su vez, entrar en contacto con culturas diferentes, establecer similitudes y diferencias con la cultura propia y como consecuencia, desarrollar sus potencialidades, además de convertirse en sujetos democráticos, tolerantes de la pluralidad y de afianzar su propia identidad.

La adquisición del idioma inglés como segunda lengua es lo que interesa en este contexto, sin embargo, el currículo de la Educación Básica lo contempla como una materia o asignatura para la enseñanza-aprendizaje de los/las estudiantes.

En la actualidad los/las profesores/as de inglés tienen que enfrentar los retos y desafíos para potencializar la importancia del inglés en su desarrollo profesional y otras profesiones de otros profesionales y, para el desarrollo de una cultura general e integral.

El dominio del idioma inglés abre las puertas a la cultura universal; los/las maestros/as que tienen en sus manos una gran responsabilidad para la educación del futuro en un mundo globalizado.

Hoy en día el 98% de la información en la internet se encuentra en el idioma Inglés, significa que los/las docentes requieren del dominio del idioma inglés para un aprendizaje de calidad e innovador; aún más los maestros y las maestras de esta disciplina, es decir, los que imparten el inglés en el aula con los/las estudiantes, ya que el aula es el espacio del aprendizaje para tener un impacto al exterior de enseñar, haciendo hincapié en el profesor,

como todo artista, mejora su arte mediante el ejercicio de su propio quehacer, Stenhouse (1978). Alrededor del mundo, para los negocios, el comercio, así como para un mejor acceso a la información y a los medios de comunicación, es una inmensurable ventaja poder hablar más de una lengua. Chomsky (1993) plantea que biológicamente los humanos están pre-dispuestos al lenguaje, y se puede adquirir los principios generales que se aplican a la gramática de cualquier idioma. También es importante para los y las docentes responder a esta pregunta, ¿Qué es enseñar una lengua? Porque aprender una lengua extranjera es aprender hablar, leer, comprender y escribir en esa lengua.

El idioma inglés se ha convertido en un elemento básico en la sociedad y a nivel mundial por los intercambios culturales, los viajes, la circulación de personas en las empresas e instituciones tanto públicas como privadas y su interacción y comunicación en etapa de los nativos digitales en la sociedad del conocimiento.

Cummins (1984) realizó estudios en donde comparó estudiantes de una segunda lengua con diferentes nacionalidades y antecedentes culturales (incluyendo finlandeses en Suecia y Australia, los maorís en Nueva Zelandia, e hispanos en los Estados Unidos) y determinó que las relaciones de poder existentes en la sociedad eran un factor importante en el aprendizaje de los alumnos.

Actualmente, en la República Dominicana, mejorar las oportunidades educativas para todos los niños y las niñas es una de las prioridades de la administración pública. Frente a una alta receptividad pública, la enseñanza del inglés como idioma extranjero se ha

convertido en una de las prioridades principales del MINERD. El plan de acción más reciente, que delimita las veinticuatro metas principales del gobierno central y las políticas educativas, enumera la instrucción del inglés como idioma extranjero como una de las preocupaciones centrales. Estas metas, señala Pérez (2005) indican específicamente que entre las prioridades más altas para la SEE, hoy MINERD están el reclutamiento y el entrenamiento de profesores de inglés como idioma extranjero y la consolidación de la enseñanza del inglés en escuelas secundarias. El MINERD recluta activamente a profesores calificados para enseñar en las escuelas que participan en el proyecto y se les prepara mediante entrenamiento especializados para el tiempo de verano.

En la República Dominicana todas las escuelas secundarias, públicas privadas históricamente siempre han enseñado inglés como idioma extranjero, ofreciendo alrededor de una hora al día de instrucción en ese idioma. Debido al gran interés existente en el aprendizaje de idiomas extranjeros, en particular inglés, existen además en el país varios colegios privados que ofrecen educación bilingüe y enseñanza del inglés por inmersión auspiciado por el Estado Dominicano.

Desde esta perspectiva, la investigadora por su experiencia, como ente social docente del área de inglés se ha interesado en el tema de las prácticas pedagógicas del docente del área de inglés y en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación de la Educación Básica.

Hoy en día, una de las principales novedades de la Educación Básica es la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, preferiblemente el idioma inglés, especialmente con niños/as desde los ocho años, lo que supone un avance con respecto a lo que significa saber inglés. Puesto que este cambio supone una mejora de la calidad de la enseñanza, ya que el aprendizaje de un idioma es una necesidad en la sociedad actual.

Los intercambios culturales, la comunicación de noticias, los viajes al extranjero, la circulación de la diversidad de personas, de trabajadores en los medios de actuación social públicas y privadas, especialmente entre distintos países mundialmente, hacen que el aprendizaje del idioma inglés se haya convertido en un elemento básico de la formación de cualquier persona, por lo que introducirlo en los primeros años de la educación básica supone una mejora de la calidad de la enseñanza del primer ciclo de la educación básica. Sin embargo, el interés de su introducción más temprana en el currículo básico no se deriva únicamente de estas expectativas sociales, sino que responde fundamentalmente a que una lengua extranjera contribuye al desarrollo integral de todos los/las niños/as.

La enseñanza de un segundo idioma por lo general no interfiere con el desarrollo de la lengua materna, su progreso esta algunas veces, que parece retrasarse en comparación con individuos monolingües, pero de forma no significativa, Miller (1984); también, sugirió que la habilidad del bilingüe de expresar la misma idea en varios idiomas le ayuda a manejar mejor los significados; también Vygotsky (1962) comprobó que debido a mayores oportunidades para trabajar y jugar con el lenguaje, los niños bilingües tienen mayor flexibilidad cognitiva y conocimiento acerca del lenguaje y que la habilidad para expresar

un mismo pensamiento en más de una lengua le permite al niño comparar los sistemas del lenguaje y que esto permite crear una mayor conciencia cognitiva-metalingüística.

La capacidad de comunicarse en otra lengua mejora la comprensión y el dominio de la propia y, a la vez, permite utilizar los recursos y capacidades que ya poseen en la lengua materna, incrementando el dominio lingüístico en este proceso de transferencia; asimismo favorece actitudes y valores relacionados con el aprecio y respeto a los modelos de vida distinto y la aceptación de las diferencias a través del conocimiento de lo que otras culturas pueden aportar a la propia.

En relación a uno de los objetivos específicos de esta indagación sobre las creencias empíricas de los y las docentes mediante la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas de la Educación Básica y el aprendizaje de los y las estudiantes adquieren un conjunto de competencias intelectuales, sociales y prácticas vinculadas al uso de la lengua en situación de comunicación. Esto les permite, a su vez, entrar en contacto con culturas diferentes, establecer similitudes y diferencias con la cultura propia y como consecuencia, desarrollar sus potencialidades, además de convertirse en sujetos democráticos, tolerantes y de afianzar su identidad.

El aprendizaje del idioma inglés implica, en primer lugar, que los sujetos posean la capacidad de expresar mejor sus deseos y aspiraciones, de obtener información, de poseer capacidad de diálogo, para contribuir a la formación de una sociedad que crea nuevos modos de vida.

Dicho aprendizaje es una necesidad creciente en la sociedad actual. El proceso de desarrollo del mundo en los órdenes sociales, tecnológicos, científicos y culturales, no es ajeno a la realidad nacional. La comunicación en otras lenguas permite llevar a cabo intercambios de todo tipo y realizar actividades productivas que contribuyan a la creación de una mejor calidad de vida.

La enseñanza-aprendizaje del idioma inglés responde a un enfoque comunicativo que tiene en cuenta las necesidades individuales y sociales, partiendo de las experiencias del sujeto. Este enfoque comunicativo está vinculado a las nociones de competencia de comunicación y situación de comunicación, las cuales evocan a su vez la de acto de habla. Bajo esta perspectiva, la lengua se aborda en su uso ordinario; la comunicación constituye el centro de la interacción entre los sujetos, y la dicotomía entre lengua y habla pierde su sentido.

Aprender inglés u otras lenguas expande la visión del mundo de los sujetos, la comprensión de otros modos de vida, la toma de conciencia, en suma, de que se vive en un mundo plural y en tanto que plural, diferente.

Las diferencias existentes en un mundo plural como el actual, no pueden dejar de lado las grandes decisiones en su vertiginoso acontecer, grandes tratados, búsqueda de nuevos mercados y de soluciones comunes, conflictos, los cuales afectan a todos positiva o negativamente. La necesidad de comprender este acontecer y de participar en él exige una vez más, el dominio de la lengua extranjera, es decir, del idioma inglés.

Una de las metas del mundo moderno es la capacitación integral del ser humano y esta meta pasa necesariamente por la comprensión lingüística. El aprendizaje del idioma inglés debe ser, en consecuencia, un propósito político de primer orden para todos los estados modernos. En última instancia, estos saberes permitirán al individuo el acceso a una mejor calidad de vida, en términos intelectuales y prácticos. Dicho aprendizaje responde, además, a demandas no solo individuales sino sociales.

La República Dominicana enfrenta un incremento importante del turismo, por lo que necesita el uso de varias lenguas extranjeras. La integración, por otro lado, a los mercados regionales y mundiales, también exige el dominio de varias lenguas.

Por último, se entiende que para que la enseñanza de una lengua extranjera en el sistema educativo nacional sea verdaderamente democrática, esta se extienda hacia el plurilingüismo, lo que quiere decir en el sentido estricto de la palabra, que se acoge y propugna por una propuesta en la cual estén representadas las lenguas extranjeras (inglés-Francés).

Esta propuesta no obedece exclusivamente al carácter democrático que debe poseer el sistema educativo nacional, responde también a una necesidad de conocimientos y de acercamiento de los pueblos, de relaciones en beneficio de la paz y del bienestar común, así como a una demanda creciente de algunas de ellas por parte de nuestra sociedad.



El material didáctico en las instituciones escolares tanto el sector público como el sector privado, se trató de unificar el texto de inglés con la primera edición con el título *Hello, Hello I* (ver Anexo 6) el cual se implementó en la mayoría de las escuelas públicas a partir del segundo ciclo de Educación Básica incluyendo la educación media sin lograr ésta última una implantación holística. A pesar de la descentralización de algunas instituciones educativas públicas y privadas para ejercer la autonomía escolar.

En el año escolar 1998-1999 surge el segundo texto de inglés *Hello, Hello II* para el seguimiento de un texto con una metodología más avanzada se socializó en **la Jornada Nacional de Capacitación para los maestros y maestras del Área de Inglés** se estableció que los estudiantes del segundo ciclo de la Educación Básica que utilizaran y terminaran exitosamente *Hello, Hello I* en el año escolar 1997-1998, estarían capacitados para utilizar *Hello, Hello II*; también se estableció que los maestros y las maestras tenían que aplicar una prueba diagnóstica correspondiente al *Hello, Hello I*, exigiendo una puntuación mayor de 70 puntos para ser promovido.

Estos textos de inglés fueron emanados desde el Ministerio de Educación Dominicano para la planificación con los contenidos y los ejes temáticos de los mismos. Secretaria de Estado de Educación y Cultura, 1998. Hoy MINERD.

La Educación Básica cumple un rol fundamental en el proceso de construcción de identidad. En este proceso se inicia con el sujeto, se construye en relación con los otros, supone el reconocimiento de la originalidad personal, la diferencia con los demás y la

percepción de sí mismo en complementariedad. La identidad personal y social se forja en un escenario y tiempo histórico-cultural-social concreto. La apropiación de ese escenario con su estructura o entramado de relaciones y experiencias, forja en el sujeto el sentido de pertenencia a la familia, a la escuela, a una comunidad, al país, al Caribe, América Latina y al mundo. A través de este entramado de relaciones él y la estudiante van reconociendo sus posibilidades y límites, situándose: como sujeto capaz de entenderse así mismo, y a los otros, y de construir junto a los demás nuevos conocimientos.

En la escuela, la socialización de los conocimientos permite articular el saber que trae él y la estudiante con el saber acumulado; del diálogo de esos saberes, él y la estudiante construye sus nuevas estructuras de pensamiento, sus nuevos esquemas de conocimientos, de actitudes, de valores y de acción.

La educación básica impulsa las potencialidades de indagación, búsqueda y exploración, tendencias naturales y vitales de los niños y las niñas, abriendo las puertas de las escuelas a la realidad para que la vida penetre en las aulas, es decir, los conocimientos previos, a través de las experiencias que poseen los y las estudiantes y el diálogo de saberse, incorporando el saber acumulado a través de la ciencia y la tecnología; favoreciendo iniciativas enriquecedoras que promuevan la relación entre la vida y la ciencia, ciencia y vida, problemas cotidianos y los recursos para resolverlos; por lo que las experiencias científicas son significativas y humanas. La actitud investigativa favorece la educación del sentido crítico, de la innovación y el cambio, la reflexión, la comprensión y la creatividad.

La educación básica ha de articular la teoría con la práctica y el conocimiento intelectual con las destrezas manuales.

El trabajo creativo es una forma de realización del ser humano, una expresión de la cultura y del desarrollo de los pueblos. Este es la expresión y la base de una cultura democrática.

La educación básica propicia una cultura de valoración del trabajo y de un ejercicio humanista del mismo, de manera que la perspectiva ética prevalezca sobre la utilitarista y economista. La educación básica integra las distintas dimensiones de los sujetos; también, esta integra todas las formas de expresión: gestual, corporal, verbal plástica, gráfica y rítmica, el uso de esta variedad de forma permite no solo transformar el aprendizaje escolar, sino la interacción escuela-comunidad.

La escuela como escenario de animación y relación sociocultural impulsa la participación organizada de los y las estudiantes. La comunidad ofrece el interés sociocultural y aporta espacios para la consecución de metas y propósitos a realizarse en acciones conjuntas, en la que el sujeto se ejercita en las diversas formas de expresión posibilitando su progresiva capacitación personal y colectiva y la libre expresión de sus ideas, sentimientos juicios y valores.

Estas formaciones antes señaladas, dan unidad y sentido a la práctica escolar en su dimensión micro y macro, desde ellas podríamos garantizar la participación de los sujetos en la construcción de una sociedad solidaria, justa y libre.

El nivel Básico de la Educación comprende dos ciclos: primero y segundo con una carga académica de 25 horas semanales y una carga curricular de ocho asignaturas para el primer ciclo y ocho asignaturas para el segundo ciclo. En la actualidad, en el Nivel Básico se imparte en dos tandas; una matutina con un horario de 8:00 a.m. hasta 12:30 p.m. y una vespertina desde las 2:00 p.m. hasta las 5:30 p.m. con matrícula aproximadamente de 40 y 45 estudiantes por aula.

La Tabla N° 1 presenta las diferentes disciplinas que se imparten en el Nivel Básico de la Republica Dominicana.

Disciplinas del Nivel Básico	Grados							
	Primer Ciclo				Segundo Ciclo			
	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	7mo.	8vo.
Lengua Española	7	7	7	6	5	5	5	5
Lenguas Extranjeras	-	-	-	-4	4	4	4	4
Matemática	6	6	6	6	5	5	5	5
Ciencias Sociales	3	3	3	3	3	3	3	3
Ciencias de la Naturaleza	3	3	3	3	3	3	3	3
Formación Integral, Humana y Religiosa	-	-	-	1	1	1	1	1
Educación Física	3	3	3	3	2	2	2	2
Educación Artística	3	3	3	3	2	2	2	2
Total de horas por semana	25	25	25	25	25	25	25	25

Tabla N° 1. Fuente: Curriculum de la Educación Básica en la República Dominicana.

A partir del año 2010 se han implantado en algunas escuelas públicas la tanda única o tanda extendida con un horario de 7:30 a.m. a 4:00. p.m. reduciendo el número de estudiantes a 25 y 30 por aula.

En la planificación del centro del Nivel Básico la Ley General de Educación 66'97 establece en su contexto nacional los fundamentos del currículo y el diseño curricular del nivel básico y, a su vez, establece en el contexto local el proyecto de centro, la planificación y el plan anual del centro.

## **1.6 Contexto de la investigación**

En este apartado se abordaron las características propias del Sistema Educativo Dominicano, a través de un conjunto de políticas, estándares, indicadores mecanismos de apoyo y fiscalización de los centros educativos de la Educación Básica, para la mejora continua de los aprendizajes.

De tal manera que todo proceso educativo comprenderá procesos de autoevaluación, evaluación externa, inspecciones, pruebas externas de carácter censal, y apoyo técnico profesional este apartado tiene como objetivo contextualizar la realidad del Sistema Educativo Dominicano, describiendo a nivel global sus características propias, especialmente de la Educación Básica, especificando los factores más relevantes de los y las participantes y el contexto de donde se centró la investigación.

### **1.6.1 Antecedentes históricos de la República Dominicana**

En la República Dominicana desde la aprobación de la convención sobre los Derechos del Niño en 1989 y la ratificación por parte del Estado Dominicano en 1991, se ha logrado avances significativos en las condiciones sociales y económicas de los/las niños, niñas y adolescentes, los cuales cada día necesitan ser fortalecidos, y valorados desde la Constitución de la República. Esta Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) marca un antes y un después respecto al lugar que se le da a la infancia en nuestras sociedades, al reconocer a los niños y las niñas su condición de **sujetos de derechos**. Este enfoque promueve una concepción de ciudadanía según la cual el sujeto es portador de derecho y

debe reclamar para que éstos se cumplan y se respeten. En consecuencia, una primera condición que debe darse es que el cambio de la concepción de la infancia debe reflejarse en la normativa vigente en cada país, prevaleciendo el principio del interés superior del niño y la niña.

Las evidencias científicas reiteran que los primeros años de vida del ser humano son fundamentales, en tanto que durante la niñez temprana se sientan las bases para desarrollar al máximo las múltiples potencialidades con las que nace el individuo a nivel cognitivo, socio afectivo y psicomotriz. La efectividad de las intervenciones tempranas ha sido ampliamente comprobada en el mundo, siendo especialmente relevante en familias con un menor grado de educación formal, en las cuales los niños y las niñas obtienen mayores beneficios cognitivos.

Diversas normativas sustentan el trabajo con la primera infancia en nuestro país. Entre las legislaciones más significativas se destacan la Ley 136-03 que instituye el código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes, jugando el Consejo Nacional de la Niñez (CONANI) el rol de Organismo Rector de todo cuanto tenga que ver con infancia y adolescencia en la República Dominicana. De igual manera, tenemos la Ley General de Salud 42-01, la Ley Orgánica de Educación No.66-97, la Ley 87-01 que establece el Sistema Dominicano de Seguridad Social, la Ley No. 8-9 que declara como prioridad la Promoción y el Fomento de la Lactancia Materna, el Código de Trabajo de la República Dominicana, la Ley General

Sobre La Discapacidad en República Dominicana, así como la Ley del Distrito y los Municipios No. 176-06, entre otras.

En la República Dominicana se han dado pasos importantes para la implementación de la política pública de la obligatoriedad de un año de Educación Inicial para todos los/las niños/as de cinco (5) años en el grado Pre-primario. Desde el Ministerio de Educación, la Dirección General de Planificación, la Dirección General de Educación Inicial así como las Direcciones Distritales y Regionales, han realizado grandes esfuerzos para dar cumplimiento a lo establecido por la Ley General de Educación 66-97, a fin de que se le universalice la oportunidad educativa dirigida a todos los niños y las niñas de cinco (5) años, para cursar un año obligatorio de educación inicial en el Pre-Primario.

Desde el Plan Decenal de Educación 2008-2018, el Estado dominicano se ha comprometido a garantizar que al 2015, todo niño, niña dominicano, tendrá acceso a nueve (9) años de escolaridad, incluyendo un año obligatorio de Educación inicial, que se inicia a los (5) años en el grado Pre-Primario.

Sin embargo, todavía el sector público y el sector privado juntos no han podido cubrir todos los/las niños/as de cinco (5) años teniendo una cobertura de un 75.4% aproximadamente. A esto se suma lo establecido en la Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo (END) que plantea la educación inicial obligatoria a partir de los tres (3) años y fija como meta una cobertura de un 66% para el año 2015; y el gobierno plantea el desarrollo de programas de estimulación temprana para niños y niñas menores de



tres (3) años. Existen experiencias de servicios para atender la primera infancia, con criterios de calidad muy diversos, según lo evidencia el reciente Diagnóstico de la Situación de la Niñez en la República Dominicana, elaborado en el Año 2011. Sin embargo, actualmente no se cuenta con un sistema organizado y sistematizado de la información, que describa el estado de situación de todas estas acciones y como se llevan a cabo, así como las oportunidades de mejora, los desafíos que enfrenta el país para ser más eficiente en la protección y sobre los roles y responsabilidades que son necesarios fortalecer para lograrlo.

Por otra parte, cabe destacar, a nivel de inversión en la primera infancia en el país, que los recursos financieros disponibles para la atención a esta población presenta escasa vinculación entre ellos, y en gran medida el mismo está focalizado a la atención de determinados derechos, según cada institución o sector, por lo que evaluar el impacto de los recursos desde la visión integral resulta difícil.

El tema de la Infraestructura Escolar del Sistema Educativo Nacional, actualmente cuenta con unas 34,000 aulas propias, la histórica baja inversión en educación no ha permitido que la infraestructura escolar crezca al ritmo que ha crecido la población, lo que ha generado un gran déficit de aulas que se ha acumulado a lo largo de los años.

La Jornada Extendida es otro elemento de la actualidad, que obliga a repensar los planteles educativos, en el sentido de que ella supone nuevos usos y nuevas actividades que necesariamente tienen que producir un impacto en el programa arquitectónico de las escuelas. El elemento fundamental para la acumulación del déficit actual ha sido la baja

inversión, como se ha dicho, la asignación para el año 2013 del 4% del PIB a la educación preuniversitaria, por primera vez desde que fuera aprobada la Ley de Educación 66-97, da la oportunidad de contar con la cantidad de recursos necesarios para realizar la inversión de capital requerida. De hecho para el 2013 se programó una inversión en infraestructura escolar de \$34,000 Millones, incluyendo mantenimiento y mobiliario.

Dada la importancia que tienen los planteles educativos, su impacto en la calidad de los aprendizajes, el ambicioso programa de construcción que se ha planteado y la cuantiosa inversión que esto representa merece la pena que este tema sea debatido ampliamente por un grupo de experto que aporte nuevos modos de abordaje sin los cuales sería imposible el logro de los objetivos planteados en materia de infraestructura escolar.

Otro tema con sus antecedentes, Apoyo Estudiantil del Sistema Escolar Público, explica que los servicios estudiantiles a los escolares del sector público inician con el suministro de raciones para el desayuno escolar establecido en las Leyes No.222 del 1943 y la No.2193 del año 1949. La versión actual en el sector de Educación, del Programa de Alimentación Escolar (PAE) quedó establecido formalmente en la Ley General de Educación 66-97, en su artículo 178 que prevé la creación del desayuno escolar como institución que asegura el suministro regular, eficiente y gratuito del desayuno escolar a todos los niños y las niñas del sistema educativo que así lo necesiten. Ley General de Educación (1997).

Los principales objetivos de este programa son: a) Elevar la asistencia y permanencia de los alumnos y las alumnas en las escuelas, para reducir significativamente los índices de deserción y ausentismo escolar. b) Aumentar las posibilidades de asimilación del proceso de aprendizaje por parte de la población escolar. c) Mejorar las condiciones de nutrición y salud de los niños y las niñas y del entorno escolar.

La misma Ley en su Artículo 177, dispone la creación del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil como organismo descentralizado, adscrito a la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEE), hoy Ministerio de Educación Dominicano (MINERD), con la finalidad de ofrecer servicios a los y las estudiantes del sistema escolar público tales como: transporte, nutrición escolar y servicios de salud, apoyo estudiantil en materiales y útiles escolares, clubes científicos, tecnológicos y de artes, becas, de turismo estudiantil, entre otros. Ley General de Educación (1997).

Actualmente, el Instituto de Bienestar Estudiantil (INABIE) no se ha puesto en vigencia, el MINERD a través de la Dirección del INABIE ha venido desde la promulgación de la Ley, aplicado al PNAE aumentando la cobertura estudiantil hasta casi el 100% de los escolares de los niveles Inicial y Básica; sirviendo desayuno y merienda a una población que actualmente asciende a 1.5 millones de niños, niñas y adolescentes, distribuidos en unos 5,048 centros del sistema público escolar.

La Dirección General de Bienestar Estudiantil tuvo programado para el año escolar 2012-2013 la ejecución de un presupuesto de \$4,100 MM para apoyo estudiantiles; de los

cuales \$3,800MM (92%), fueron invertidos en el programa de alimentación escolar en sus tres Dirección General de Bienestar Estudiantil **Año del Fortalecimiento del Estado Social y Democrático de Derecho** modalidades, como son el PAE Urbano marginal (leche, jugos, panes y bizcochos), que cubre el 90% de la matrícula escolar, compuesta por los y las estudiantes de las zonas urbanas de la grandes ciudades del país; el PAE Fronterizo y el PAE-REAL (Raciones Alimenticias con Apoyo Local) que sirve un menú compuesto de viandas, cereales, aceites, huevos y otros comestibles que se cocinan en los centros; La Jornada Extendida, iniciada en el año 2014, con un Plan Piloto de 21 escuelas, a las cuales ha transferido fondos del Ministerio para que compren sus propios alimentos.

Del mismo modo el PAE es apoyado por un convenio firmado en Noviembre 2010 entre el MINERD y las agencias de Naciones Unidas: PNUD, UNICEF Y PMA, a los fines de contribuir a Incrementar la calidad y el impacto del PAEP del MINERD.

Los artículos 177 al 180 de la Ley General de Educación 66-97 y la Ordenanza del No.12-2003 crea el reglamento para la realización del Instituto de Bienestar Estudiantil, ordenado por Estado Dominicano en la actualidad, designado mediante el decreto 468-12 para hacerse realidad en el menor tiempo posible.

En esta investigación se destaca la problemática en el contexto educativo de la Educación Básica por la evidencia empírica acerca de la baja calidad que se produce en el aprendizaje del inglés de los y las estudiantes que cursan los grados del segundo ciclo de la Educación Básica (5<sup>to</sup> a 8<sup>vo</sup>) en República Dominicana lo cual se contraponen los altos

índices de rendimiento académico con los que los y las estudiantes acreditan la materia o disciplina lo que muestra insuficiencias en el proceso de evaluación que se lleva a cabo.

Es decir, se percibe que la evaluación no está dando cuenta de las competencias reales del o de la estudiante en el idioma inglés ya que muchos profesionales necesitan actualizarse continuamente a lo largo de la educación, incluso en el postgrado para poder satisfacer las demandas de la comunicación de la lengua inglesa, en este estudio, el inglés, no llena las expectativas en la enseñanza-aprendizaje de estos grados (5<sup>to</sup> a 8<sup>vo</sup>).

Puesto que la necesidad de conocer y comprender a profundidad las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto de las escuelas de la Educación Básica de la República Dominicana de explorar los significados, perspectivas, experiencias y definiciones de los protagonistas de este proceso, así como la intervención en esta realidad nos hizo asumir esta perspectiva como la más acertada. Es decir, que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica la intervención constante, retroalimentación de quienes **aprenden** y quienes **enseñan**, en un contexto educativo determinado donde se ponen en juego toda una serie de condiciones y fenómenos que coexisten interrelacionándose en calidad de influencia mutua. Es entonces que la comprensión de esta realidad solo puede ser posible teniendo como premisa el dinamismo y la relatividad propia de ella, ya que al investigar el contexto educativo (como cualquier otro contexto) tenemos que estar atentos a cuanto pueda estar aconteciendo o lo que pueda suceder, a favor de la comprensión acerca del aprendizaje del idioma inglés.

El propósito general que guía esta investigación es **Analizar las prácticas docentes del proceso enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés en las escuelas públicas en el 2<sup>do</sup> Ciclo de la educación básica en la República Dominicana.**

De este objetivo general se origina una serie de objetivos específicos con los cuales se hace más ilustrativos los mismos y buscar mayor coherencia en la descripción del procedimiento seguido en la investigación que se hacen visible en cada fase en relación con las dimensiones, variables y análisis de datos. Para ayudar la comprensión del trabajo se elaboraron tablas que especifican los objetivos específicos por fases, las dimensiones de análisis y los instrumentos para la recogida de la información.

La Figura 2 muestra el mapa de la República Dominicana, en dicho mapa se localiza el Distrito Nacional, donde se ubica el Distrito Educativo 15-03, en cuya jurisdicción se encuentran las escuelas públicas de la educación básica, objeto de esta investigación. En la Figura 3 se observa detalladamente la provincia Santo Domingo, capital de la República Dominicana, donde está ubicado el Distrito Educativo 15-03.

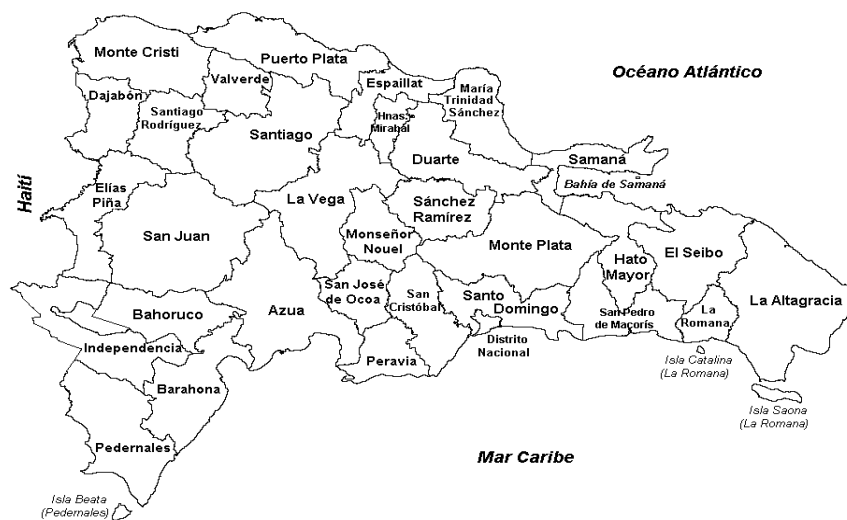


Figura N° 1. Mapa de la República Dominicana fragmentado en provincias. Fuente: Mi País

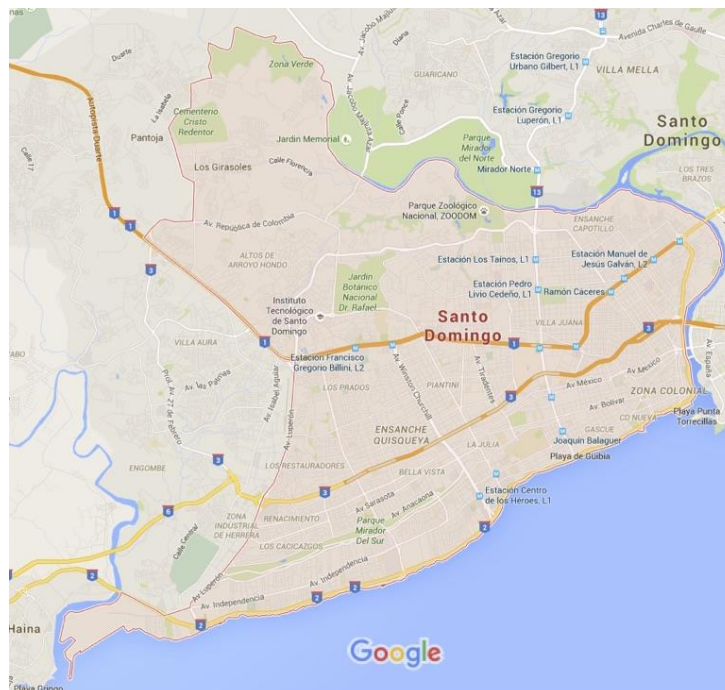


Figura N° 2. Mapa Distrito Nacional. Fuente: Google Maps

### **1.6.2 Marco curricular vigente del sistema educativo dominicano**

En el Ministerio de Educación se asume que el Currículo Nacional es, después de la Constitución del Estado, el documento más importante de una sociedad. A través del Currículo se expresan los saberes, valores, conocimientos y competencias que deben integrar los ciudadanos, para el ejercicio de sus derechos y deberes. Por esta razón, el Currículo es del interés de todos y todas.

El Currículo constituye el itinerario formativo que dota de sentido y otorga direccionalidad a un sistema educativo, para que, año a año, los niños y las niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas que acuden a cada centro educativo adquieran, con orden y coherencia, las competencias necesarias para la vida ciudadana. En palabras de Coll (2012) “el Currículo prescribe una Utopía, remite a las intencionalidades educativas que acuerda la sociedad” (p.2).

Desde esta perspectiva, se asumen como funciones sustantivas inherentes al desarrollo curricular los siguientes objetivos: a) Promover la formación integral de las personas, en correspondencia con las especialidades del contexto, para la construcción de la ciudadanía. b) Poner en sintonía el sistema educativo con las demandas y expectativas globales, internacionales, nacionales y locales. c) Otorgar direccionalidad y sentido a los planes de acción pedagógica, asegurando su coherencia respecto a las finalidades y orientaciones. d) Seguir un perfil del personal docente, administrativo y de apoyo en



capacidad de gestionar el Sistema Educativo así como los recursos necesarios en el proceso de búsqueda permanente de calidad.

El marco metodológico del Currículo Vigente se sustenta en las ideas expuestas desde la perspectiva del constructivismo sociocultural, desde donde se otorga singular importancia a las características de los sujetos en sus contextos de actuación, al rol protagónico de los y las estudiantes como sujetos que construyen sus conocimientos a partir de sus saberes previos, y al rol de los educadores y educadoras como facilitadores/as de aprendizajes significativos.

El currículo dominicano ubica sus contenidos como mediadores para el logro de los propósitos educativos y otorga singular importancia a las estrategias metodológicas, que orienten los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Establece a su vez ejes transversales, a partir de los cuales deben trabajarse los grandes temas que surgen del contexto social y cultural. Asume también la atención a la diversidad desde un enfoque de inclusividad.

Actualmente, existe un acuerdo generalizado de que el marco curricular antes descrito mantiene su vigencia aunque, a dieciséis años de su establecimiento, demanda de un proceso de actualización que recoja aportes relevantes de los desarrollos actuales de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura en general. Además, análisis realizados internamente al diseño curricular por áreas han detectado ausencias y saltos. Se requiere revisar la secuencia así como concretar más sus propuestas, que en ocasiones son muy

generales, para que el docente sepa con claridad qué se espera que aprenda el/la estudiante en determinado grado o ciclo. Se han detectado debilidades en el profesorado para la comprensión y puesta en ejecución del currículo vigente lo cual es de extrema importancia, pues finalmente son los y las docentes los que desarrollan el currículo.

### **1.6.3 Sistema de la formación del docente en la República Dominicana**

Como parte de las iniciativas del primer Plan Decenal de la Educación Dominicana se impulsaron en el país, a mediados de la década de los 90, importantes acciones dirigidas a propiciar una mejora sustancial de la formación y capacitación de recursos humanos (docentes directivos, técnicos y de apoyo administrativo) para el sector educativo.

Del proceso puesto en marcha surgió la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) como órgano público descentralizado adscrito al MINERD al que se le asignó el rol de proponer políticas y desarrollar estrategias de formación (inicial) y capacitación en servicio para mejorar sus competencias para concebir e implementar innovaciones curriculares y de gestión de la calidad educativa.

Luego, en el 2009 se conformó la Comisión Interinstitucional para la Reforma de la Formación Docente, como un esfuerzo coordinado por el: MINERD y la MESCYT, y una amplia participación de las instituciones Formadoras de Educación Superior (IFES) que ofertan, la carrera de educación. Dicha comisión formuló recomendaciones para la Formación profesional (inicial), la inserción en la Carrera Docente y el desarrollo

profesional permanente, definiendo los criterios y factores claves para elevar la calidad de la formación y fortalecer la capacidad para un efectivo desempeño profesional.

De igual modo, de la Consulta Nacional Metas 2021, establecido en el 2010 se deriva que en la República Dominicana se ha avanzado en la definición de normas y procedimientos para el ingreso, permanencia, promoción y condiciones de salida de quienes ejercen la profesión docente. Dentro de ello se destaca el Reglamento del Estatuto Docente en que se define la función docente así como las actividades que desarrollan los profesionales de la educación en lo referente a la docencia, gestión curricular, y el correspondiente conjunto de acciones de planificación, coordinación, supervisión y evaluación relacionadas directamente con el diseño y desarrollo de los procesos pedagógicos y de administración de los recursos requeridos.

Antes de lo anterior, de acuerdo con lo contemplado en el Plan Decenal de Educación 2008-2018, sigue pendiente de satisfacer la necesidad de vincular la práctica profesional educativa con el establecimiento de una verdadera Carrera Docente a través de la puesta en marcha de una estrategia articulada, coordinada entre las entidades que intervienen en la formación, regulación y contratación de los profesionales del sector educativo.

En la sociedad dominicana existe un amplio consenso en el sentido de que la calidad de la enseñanza y de la gestión innovadora de los centros educativos está directa y estrechamente relacionada con la calidad profesional del personal docente a cargo del cual

está la gestión de los aprendizajes. Esto implica que es aceptada la visión de que cualquier política dirigida a mejorar la calidad del servicio educativo que se proporciona a la sociedad debe atender con sentido de alta prioridad los aspectos críticos relacionados con la formación, habilitación, selección, inducción, evaluación del desempeño y la certificación del personal docente.

En este sentido, la cuestión de la formación profesional (inicial) y la habilitación para el ejercicio de la Carrera Docente debe responder a estándares definidos y establecidos en función del logro de aspiraciones y metas realistas en términos del ideal de calidad educativa que demanda el país. Se trata de establecer y adoptar el conjunto de criterios, indicadores y evidencias verificadoras de conocimientos, disposiciones latitudinales y competencias requeridos para el desempeño efectivo y eficiente en las actividades docentes.

Por otra parte, dicha formación profesional debe ser complementada con una buena estrategia bien concedida de formación continua orientada a la actualización profesional progresiva y al fortalecimiento de las competencias requeridas para acometer con éxito la importante y compleja tarea de educar con calidad en la sociedad del conocimiento.

En lo que concierne específicamente a la habilitación docente se trata de la estrategia concebida para viabilizar el ingreso formal al quehacer docente de profesionales que no se formaron inicialmente en el área educativa. Es decir, profesionales que teniendo formación en áreas distintas a la educación, tengan vocación para la docencia dentro de las disciplinas prioritarias que definen el énfasis por el que se distingue su formación inicial.

Se parte de la racionalidad de que para realizar efectivamente la labor docente se requiere, por una parte, el dominio del contenido general y especializado de las disciplinas que definen la formación profesional; y por la otra, el manejo de las herramientas conceptuales y metodológicas que les permita comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, su planificación, desarrollo práctico y evaluación, para contribuir a una mejora sustancial de la calidad de los aprendizajes, de acuerdo con políticas y estándares de calidad acordados y establecidos.

De acuerdo con esta perspectiva, una de las metas prioritarias dentro del sector educativo, definidas por la actual gestión de gobierno consiste en formar, seleccionar, certificar mantener en los centros educativos a los mejores docentes, y proveerles el apoyo continuo e incentivos necesarios en el marco de una visión de desarrollo y consolidación de la carrera docente.

Para el logro de la meta comprometida se trabaja en la definición de un conjunto de acciones coherentemente articuladas, entre las que se destacan principalmente las siguientes:

- Realización de un diagnóstico del estado y perfiles profesionales del personal docente del MINERD. Con este diagnóstico se persigue identificar y describir el personal docente por categorías, y clasificarlo según los perfiles profesionales existentes. Ello proveerá el conocimiento sobre los roles y funciones que desempeña cada categoría docente, así como sus

correspondientes características profesionales que permitirán concebir y diseñar un sistema informático para la organización, actualización y control de expedientes de la plantilla docente del Ministerio.

- Definición y establecimiento de estándares profesionales y del desempeño docente. Consiste en identificar, describir y establecer las aspiraciones y metas del ideal de calidad profesional y del desempeño docente. Dichos estándares contemplarán el conjunto de criterios, indicadores y evidencias verificadoras de los conocimientos, disposiciones latitudinales y competencias requeridos para el desempeño y la eficiencia de cada una de las categorías docentes. De esta manera, estos estándares proveerán las bases para formar, seleccionar, habilitar, inducir, certificar y mantener la plantilla del personal docente idóneo para propiciar una educación de calidad progresiva.
- Una investigación cuyo propósito es describir las percepciones, expectativas, aspiraciones y actitudes de compromiso respecto a la carrera docente, también examinar posibles correlaciones entre estas variables. El estudio incluirá diferentes categorías docentes actualmente en servicio, estudiantes de la Carrera de Educación y estudiantes del segundo ciclo de la Educación Media. Los resultados de este proveerán las bases para fundamentar, diseñar

y orientar una estrategia de comunicación dirigida a promover e impulsar una mejora el prestigio de la carrera en la sociedad dominicana.

- Formulación de un plan estratégico para la certificación en el marco de la carrera Docente. Se trata del plan que contemplará la optimización progresiva del sistema de formación inicial y permanente, así como del impulso sostenido de la Carrera Docente que haga atractiva la profesión de educar, para motivar y atraer a los mejores talentos de las nuevas generaciones para que decidan escoger y mantenerse en dicha Carrera. Integra el conjunto de mecanismos, procedimientos y normas que se pondrán en marcha para lograr esta gran meta.

La Carrera Docente establecida en la Ley General de Educación tiene una gran relevancia en la educación de la calidad que se aspira para la República Dominicana. Esta carrera como parte del ciclo de vida profesional, reclama urgente actualizaciones que hagan de la profesión docente una carrera atractiva y de reconocido prestigio social.

De ahí la necesidad de considerar su mejora como parte de las prioridades del Sistema Educativo en su conjunto, desde una perspectiva que no sólo favorezca la permanencia en el sistema, sino el sentirse parte de una comunidad profesional competitiva, innovadora y motivada que aporta elementos esenciales al desarrollo del país y a su transformación.

#### **1.6.4 Características y mejora de la educación básica**

La Educación Básica en la República Dominicana está estructurada en dos ciclos de cuatro años cada uno. El primer ciclo, que comprende los grados del 1ro al 4to; su ingreso está establecido a los 6 años de edad. El segundo ciclo comprende los grados del 5to al 8vo; su ingreso está pautado a los 9 años de edad y su finalización a los 12 y 13 años aproximadamente.

La Ley General de Educación considera el nivel Básico como el mínimo de educación a que tiene derecho todo habitante del país. Es obligatorio y el Estado lo ofrecerá de forma gratuita. Entre sus principales funciones se encuentra los objetivos:

- promover el desarrollo integral del educando en las dimensiones intelectuales, socio afectivas y motrices;
- proporcionar a todos los educandos la formación indispensable para desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad y ejercer una ciudadanía consciente, responsable y participativa en el marco de una dimensión ética;
- propiciar una educación comprometida en la formación de sujetos con identidad personal y social, que construyen sus conocimientos en las diferentes áreas de la ciencia, el arte y la tecnología;
- desarrollar la capacidad de expresión en diferentes formas: verbal, corporal, gestual, plástica y grafica; entre otras.



También definen los parámetros determinantes de la calidad de la educación, entre los que se destacan el rendimiento en los aprendizajes alcanzados por los y las estudiantes, el grado de coherencia alcanzado entre los fines educativos, las estrategia y los resultados para alcanzarlos, el nivel de eficiencia de los procesos administrativos y la gestión global del sistema y la inversión de recursos, su racionalidad y adecuación que garanticen la puesta en práctica de la acción educativa, entre otros.

En la END el tema educativo quedo definido en el objetivo general **educación de calidad para todos y todas**, y define dos objetivos específicos:

- Implementar y garantizar un sistema educativo nacional de calidad, que capacite para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, propicie el desarrollo humano y un ejercicio progresivo de ciudadanía responsable en el marco de valores morales y principios éticos consistentes con el desarrollo sostenible y la equidad de género
- . Universalizar la educación desde el nivel inicial hasta completar el nivel medio, incluyendo niños y niñas sin documentación.

Para lograr el objetivo General, de la END se propone las siguientes líneas de acción: a) Impulsar la modernización institucional del sistema educativo público a todos los niveles de gestión (escuela, distrito educativo, regional de educación y Sede Central), tomando como foco de atención el centro educativo, con el propósito de producir una desconcentración progresiva hacia el nivel local que permita mejorar la eficacia y eficiencia

del sistema educativo. b) Programar los recursos presupuestarios del MINERD sobre la base de la proyección de la demanda de servicios educativos públicos preuniversitarios y del costo por estudiantes según niveles, consistente con los requerimientos para proveer una educación integral y de calidad. c) Asignar los recursos financieros a los centros educativos públicos sobre la base de asegurar la correspondencia entre la población servida y recursos percibidos por centro, para contribuir a un eficaz proceso de desconcentración de la gestión y al aumento de la calidad educativa. d) Fortalecer la formación, profesionalización y capacitación en el servicio de los/las docentes y los/las formadores/as de docentes de la educación pública, con miras a dotarlos de las destrezas y habilidades para impartir una formación de calidad.

Con estos referentes podemos reflexionar sobre algunas cuestiones y aspectos como:

**-¿Dónde se aprende? ¿Con quiénes aprendemos? ¿Qué aprendemos?**

Hay que observar de manera más amplia el contexto social y la realidad familiar de los y las estudiantes y de las familias, así como a todo lo que incide en los procesos de formación de todo sujeto: familia, calle, escuela, iglesias, medios de comunicación, etc., para así profundizar en las raíces de las problemáticas para discernirlas y tomar medidas a priori para resolverlas.

Desde esta perspectiva, hay que ver la realidad social en la que se vive y de la que se forma parte; sus referentes valóricos, sociales, económicos, políticos y culturales, una sociedad con niveles de pobreza y desigualdad inaceptables. Observar al o la estudiante que

va a la escuela pública, niños/as, adolescentes entre los 6 años y 15 de edad, en su mayoría de sectores empobrecidos, hogares sin seguridad, calles en mal estado, ambiente poco higiénico, sin espacios recreativos, es decir, ni parques, ni canchas adecuadas, con **colmados** o bares sin control, venta y consumo de drogas. Imaginarlos en su día a día junto a sus familias, sus vecinos, en su barrio, en su campo; situarlos frente a un televisor escuchando y mirando cosas y acciones sin sentido; situarlos ante la música, el canto y el baile público sin control con palabras e imágenes sin valores, sin identidad propia, verdaderamente vulnerables.

La gran mayoría de estos estudiantes convive con tutores, quienes, en su mayoría, no saben educar con amor, cómo hablar, cómo acariciar o dar un abrazo; esperando que llegue con qué comer o con quién conversar. Estos son los niños y las niñas que se tienen en el aula, verlo allí junto a sus pares y junto a su maestro/a, gente como él o como ella, que han hecho o sufrido su mismo recorrido hasta llegar allí para **aprender** juntos. Una realidad de la escuela pública de la Educación Básica República Dominicana.

#### **1.6.5 Sistema educativo dominicano**

El Sistema Educativo Dominicano está compuesto por la educación Inicial, Básica, Media y Superior y, modalidades educativas para atender a poblaciones como educación Especial y para Adultos.

La Constitución Dominicana asigna al Estado el deber y la responsabilidad de garantizar una educación integral, de calidad y en igualdad de condiciones y oportunidades,

pudiendo ser ofrecida por entidades públicas, privadas y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidos en la Ley General de Educación 66-97.

Para lograr el principio de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas, es obligación del Estado asumir políticas, proveer los medios necesarios a través de apoyos de tipo social, económico y cultural a la familia y al educando, especialmente de proporcionar a los y las estudiantes en condiciones vulnerables, las ayudas necesarias para superar las carencias de tipo familiar y socioeconómica.

La Constitución dominicana establece que en la República Dominicana habrá tres (3) años de Educación Preescolar, ocho (8) años de Educación Básica, cuatro (4) años de Educación Media obligatoria y gratuita; y que la Educación Superior sea gratuita en las instituciones estatales; por lo que el horario escolar es un asunto constitucional. Por lo, tanto la Constitución como la Ley Orgánica de la END 2010-2030 plantean que la verdadera oportunidad educativa se sustenta en el acceso a un Sistema Educativo donde, al margen del origen social y cultural, el/la estudiante puede alcanzar los conocimientos, las destrezas, las actitudes, los valores y creencias prioritarias para insertarse de manera productiva y profesional en la sociedad, aportando y creciendo en ella.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Educación Básica en República Dominicana, normativa**

El aprendizaje que adquieren los/las estudiantes está en estrecha relación con la actividad del/la profesor/a. De acuerdo con esta perspectiva, actúa básicamente como guía de la acción pedagógica, como un profesional que aprende de su propia acción y de la reflexión de su propia práctica docente, facilitador/a de los propios aprendizajes de los/las alumnos/as. El rol del profesor o de la profesora ya no consiste en *transmitir* conocimientos al aprendiz, sino más bien en identificar problemas o situaciones relevantes dentro de una disciplina o materia, hacer frente a las mismas y proponerlas a los/las estudiantes que deben resolverlas contando con las herramientas conceptuales y metodológicas que le ofrece la disciplina; con la finalidad de conseguir aprendizajes significativos y así obtener una enseñanza de calidad en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje lo que resulta necesario para lograr los objetivos de los/las estudiantes que incluye no solo los contenidos de aprendizaje, sino también las competencias que deben acompañarlos. El rol del docente es pasar de un sujeto pasivo / reproductor acrítico de los contenidos escolares a un sujeto activo, constructor crítico del conocimiento.

En cuanto a la evaluación el Currículo Dominicano el MINERD (2014, p. 44) sostiene que: “esta persigue identificar lo que el estudiante ha logrado y lo que les falta por lograr”, resulta imprescindible además que ésta aporte información, no solo sobre cómo se están haciendo las cosas, sino también como pueden mejorarse. En definitiva, se trata de

realizar una evaluación que indague sobre los contenidos adecuados, recurra a múltiples fuentes de información y métodos.

El proceso de evaluación del idioma inglés, está cargado de obstáculos para el/la estudiante y la función del/la profesor/a es ayudarlo a superarlos y a evitar, especialmente, que cometan los mismos errores, ya sea por interferencia de la lengua materna o algún otro factor.

De ahí surge la necesidad de la implementación de mejoras y la realización de la capacitación de los y las docentes a través de un diseño de actividades en inglés. El/la profesor/a visto como el agente que dirige este proceso que es capaz de incidir en la mejora de todo proceso incorporando los aprendizajes, a través de sus prácticas pedagógicas.

La Educación Básica en República Dominicana tiene como finalidad propiciar el desarrollo de las potencialidades y capacidades humanas mediante su participación del desarrollo curricular, de acuerdo al plan establecido para este nivel de formación.

Se pretende que en este nivel los niños y las niñas aprendan a partir de su involucramiento en experiencias planeadas y sistemáticas a utilizar los diferentes lenguajes verbales, simbólicos y gestuales de manera tal que les facilite expresarse a través de múltiples formas de comunicación.

En el segundo ciclo de la Educación Básica la aprehensión de las características esenciales de la realidad natural y social facilita el conocimiento, comprensión y posibles actuaciones sobre la misma. También, en este proceso los y las estudiantes van construyendo valores y actitudes que se van convirtiendo en normas para la acción, interés y preferencia que determinan las decisiones educativas a través de la cotidianidad.

El nivel de Educación Básica y los procesos del aprendizaje del nivel Inicial del Sistema Educativo Nacional constituye el soporte de la Educación Media. Como medio de socialización comparte la formación de los ciudadanos, es decir, con la familia, la comunidad, los medios de comunicación social y otros espacios educativos.

Para hacer realidad una educación de calidad como requiere la sociedad dominicana el Plan Decenal de Educación y el Estado Dominicano garantiza la igualdad de acceso y oportunidades en el Sistema Educativo a todos los ciudadanos sin ningún tipo de discriminación, razón de raza, genero, credo, edad, posición económica o social o de cualquier otra naturaleza.

El Estado Dominicano ha de garantizar además todo lo necesario, para que este nivel asegure la permanencia de los y las estudiantes en el mismo y la promoción de todos los que ingresan, eliminando progresivamente, los índices de repetición, deserción y sobre edad.

El Nivel Básico propicia todas las actividades de aprendizajes necesarias para que los y las estudiantes adquieran una formación integral, para comprender de manera crítica y creativa la realidad y transformarla en beneficios de todos; también, propicia procesos de aprendizajes y experiencias significativas que favorece el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, la interacción, el trabajo cooperativo, la solidaridad, la ayuda mutua, el sentido crítico, la confrontación de puntos de vistas y la elaboración de normas y compromisos; estas experiencias garantizan la formación ciudadana para la democracia participativa.

La Educación Básica procura el desarrollo de los y las estudiantes como sujetos en sus dimensiones personal y social; asimismo, toma en cuenta los procesos de desarrollo del niño y de la niña con la finalidad de crear las condiciones necesarias para que los aprendizajes se realicen de manera integral, y de acuerdo a sus necesidades e intereses biopsicosociales.

El Nivel Básico garantiza el dominio de su lengua materna en todas sus expresiones: escrita, oral, simbólica apoyándose en las diferentes áreas del conocimiento: Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Formación Humana y Religiosa, Educación Artística, Educación Física, con las perspectivas de los Ejes Transversales; en las que se creen expectativas futuras y gratificantes para el uso del ser humano y la sociedad; iniciándose la Lenguas extranjeras: Inglés y Francés a partir del segundo ciclo de básica.



La formación de los y las docentes de la educación básica está basada en metodologías que proporcionan aprendizajes significativos, autónomos, que relacionen: práctica-teoría-práctica para que estudiantes y profesores aprendan de manera conjunta, propiciando así la socialización de la cultura y la reconstrucción del conocimiento. De igual manera, es un compromiso de los y las docentes mantenerse debidamente cualificados, actualizados y familiarizados con las escuelas, se convierten así en profesionales destacados.

Se ha difundido la imagen de la profesión docente como algo autónomo, personal y creativo, cuyas coordenadas las fija y cierra el profesor con sus decisiones profesionales autónomas, exaltando así la importancia su capacidad de iniciativa y de su capacidad para fomentarla.

Al respecto, Gimeno Sacristán (1989) señala que:

Se ve al profesor como un mediador en la adaptación de los materiales, los currículos o las innovaciones con decisiones concretas de la realidad a quien la ejerce. El conoce los recursos del medio, del centro, las posibilidades de sus alumnos, etc., con lo que puede realizar una práctica más refrenada, interpretando y adaptando, aprovechando los materiales, textos, conocimientos diversos que trata de aplicar (p.213).

Según Zabalza (2006), “la característica fundamental de un buen profesor es transmitir conocimientos a sus alumnos. Apasionarlos por el conocimiento en general por

los asuntos concretos que desarrolla su disciplina” (p.91). Este cambio implica una extensión importante en los mecanismos de la evaluación en todos los niveles del sistema educativo, un cambio que da lugar a una cultura de evaluación que ya no se orienta tanto a la sanción, clasificación y la selección, sino más bien, está dirigida a la orientación de la gestión de la mejora educativa.

El MINERD plantea la necesidad de propiciar los programas de formación continua de docentes, en coherencia con los marcos curriculares y con las demandas de calidad que plantea la sociedad dominicana (MINERD, 2012).

La jornada de verano se concibe como una orientación, revisión y motivación creativa del o la docente, propiciando la actualización de estrategias y metodologías pedagógicas relevantes, que permiten la concreción del currículo vigente, como parte de un modelo de formación continua, al comienzo de cada año escolar.

En el Nivel Básico de educación se trabaja desde el MINERD los ejes estratégicos: Fortalecimiento Institucional, Calidad y Diálogo Social. Estos ejes son el conjunto de estrategias y acciones que las presentes autoridades educativas tienen la responsabilidad de impulsar y fortalecer, para el logro de las políticas del Plan Decenal de Educación (2008-2018).

El Fortalecimiento Institucional consiste en la articulación y alineación de los procesos administrativos y financieros del MINERD que vincula a la cultura de rendición

de cuentas, así como de supervisión y acompañamiento a docentes y directivos. Como reflejo de esta articulación, la modernización de los procesos del MINERD, a través del SGCE y el SAS, está fortalecido el liderazgo y compromiso del personal docente y directivo.

Las líneas y acciones estratégicas destacadas desde el eje Fortalecimiento Institucional del MINERD son: Fortalecimiento de la escuela como núcleo del sistema educativo; desarrollo de una cultura de uso de la información para la toma de decisiones y planificación en los centros de competencias requeridas, en una sociedad de conocimiento altamente dinámica, cambiante y orientada hacia la innovación.

La calidad de una propuesta reside en la promoción de las buenas prácticas de docencia y de gestión educativa, requiere reforzar la capacidad del sistema educativo para hacerlas posibles, mediante el establecimiento de estrategias efectivas para el desarrollo de las áreas del conocimiento establecidos en el currículum vigente, con los siguientes énfasis: procesos de lectoescritura y matemática en los primeros grados, especialización de los docentes a partir del segundo ciclo del nivel básico, habilitación de especialistas para el nivel medio, instalación efectiva de los subsistemas de Educación de adultos y de educación especial, así como transferencia de experiencias de cogestión que han demostrado su eficacia.

Con el Diálogo Social todos los sectores vinculados al sistema educativo mediante alianzas estratégicas intersectoriales, interinstitucionales, públicos y privados, merecen y

deben ser escuchados de forma que se impulsen solidariamente las políticas públicas educativas, especialmente aquellas innovaciones que requieren el mayor consenso.

La participación activa de las familias y la reorientación del programa de apadrinamiento escolares, distritales, regionales y sede central del sistema educativo dominicano; evaluación de los centros educativos públicos y privados, de acuerdo con el sistema de acreditación y categorización; fortalecimiento de la aplicación de las Pruebas Nacionales y de pruebas diagnósticas en el segundo ciclo de la educación básica (octavo grado) y de la educación media (cuarto grado); así como, impulso a iniciativas e investigación de la calidad educativa; mejora de la eficiencia de los servicios administrativos del MINERD; difusión de información verificable y de calidad, que comunique a la sociedad dominicana una imagen confiable y sólida de los avances del sistema educativo.

En la República Dominicana se hace necesaria la revisión de los diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje del inglés y en este caso ver los que más se ajusten a los objetivos propuestos en la investigación.

### **2.1.1 La calidad en la enseñanza y en el aprendizaje del idioma inglés**

La preocupación por aumentar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y, por mantener la alta motivación de los/las docentes a lo largo de toda su vida profesional, ha hecho que en todos los países de América Latina y Europa se haya establecido un sistema

de carrera docente o carrera magisterial. De esta forma, en la legislación de los sistemas educativos analizados se regula algún mecanismo para reconocer de forma objetiva y pública el desempeño de los docentes, mediante una mejora a su situación económica y profesional. (UNESCO, 1998).

El interés y la relevancia que ha ido tomando el tema de la evaluación del aprendizaje en los últimos años se constata en la tendencia al aumento de las publicaciones en revistas y publicaciones científicas especializadas y de significativo prestigio en la divulgación científica de este tema.

Tal es el caso de la revista *Assessment & Evaluation in Higher Education* según el balance realizado por Álvarez (2007a). La evaluación de los y las docentes y el desarrollo de su carrera profesional.

El inglés con fines académicos es implementado en las instituciones educativas donde los estudiantes aprenden las habilidades necesarias en la lengua extranjera para cursar sus estudios académicos (Kennedy y Bolitho, 1984; Johns, 1991; Robinson y Waters, 1993). En estos cursos se pretende que los estudiantes adquieran las habilidades académicas a la vez que desarrollen las estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio, las cuales pueden ser a su vez transferibles a otras disciplinas (Johns, 1991; Robinson, 1991; Jordan, 1997).

Toda mejora se identifica por la calidad que se percibe en ella. En la actualidad uno de los retos y prioridades de la educación en todos los niveles del sistema educativo es propiciar un aprendizaje de calidad, por tanto, el problema de la mejora viene dado por la calidad del aprendizaje, la cual se encuentra en el primer plano de la agenda educativa.

El artículo 4to de la Declaración Mundial sobre Educación para todos de Jomtien (1990-1999) titulado **Concentrar la atención en el aprendizaje**, es más que elocuente al respecto:

Que el incremento de las posibilidades de educación básica debe centrarse en las posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continua en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar mejoras con los tipos de evaluación del sistema educativo y así obtener mejores resultados (p.23).

Es decir, ya el currículo se centra más en un enfoque de enseñanza centrado en el alumno y su aprendizaje. El poner el aprendizaje del alumno como objetivo explícito de la tarea docente, permite establecer prioridades en relación con el objetivo pretendido, que no es otro que el aprendizaje y la formación de los alumnos y las alumnas en competencias, acorde a las necesidades del desarrollo social.

Otra cuestión que se resalta en este documento es la necesidad de aplicar mejoras en la evaluación de manera tal que dé cuenta de los aprendizajes alcanzados. La necesidad de mejorar la evaluación no es solo para constatar los resultados sino también para estimular el aprendizaje deseado.

Es necesario por tanto reflexionar acerca de los resultados que aportan investigaciones recientes (Biggs, 1996; Trigwell, Prossle, Ramsdem y Martin, citados en Rust, 1998), que permiten agrupar las concepciones de la enseñanza en los siguientes rangos: a) concepción de la enseñanza centrada en el estudiante, b) concepción de la enseñanza centrada en el profesor, c) concepción centrada en el estudiante que se caracteriza por considerar la enseñanza como facilitadora del aprendizaje al objeto de que los estudiantes construyen su propio conocimiento y que consigan llegar a ser aprendices independientes.

De acuerdo con otras investigaciones (Rember citado en Pérez y Álvarez, 2000) no siempre la concepción de la enseñanza incide de igual manera en el enfoque de aprendizaje que adopten los alumnos.

Además, en la concepción centrada en el estudiante, el fin primordial del acto de enseñar consiste en facilitar la incorporación de forma significativa de nuevos conocimientos a los ya existentes en los alumnos, a sus conocimientos previos. Por consiguiente, el acto de procurar un aprendizaje significativo en el alumno pasará por el conocimiento y valoración de los intereses y motivos de éste, así como las características

personales y ambientales que de alguna forma pueden incidir en la relación alumno/objeto de conocimiento.

Por otra parte, el profesor también crea las condiciones necesarias para que el encuentro alumno/a objeto del conocimiento sea adecuado y coherente. Esto exige del profesor la evaluación continua de las actividades del alumno, la interpretación de ésta, el efecto provocado por ésta y su intervención en consecuencia.

La concepción de la enseñanza que debe predominar es la centrada en el alumno como ayuda orientada a despertar el interés de los estudiantes y un pensamiento crítico e independiente. Ésta debe asociarse a la concepción de aprendizaje como interpretación y transformación.

La metodología como elemento esencial en la enseñanza constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula, el papel que juegan los y las profesores/as y alumnos/as, utilización de medios y recursos, tipos de actividad, entre otras acciones. El profesor o la profesora debe, sin duda, ser un experto en la materia, con el fin de poder orientar y dirigir a los y las estudiantes, pero su papel no es ya el de reproducir o explicar toda la materia, sino facilitar y dirigir los esfuerzos de los y las estudiantes y aportar las explicaciones puntuales que resulten pertinentes.

Por otra parte, la organización del trabajo curricular se revise también, dedicando más tiempo al trabajo individual del alumno o de la alumna; y al trabajo recíproco profesor-



alumno, ya sea individual o en grupo. Los llamados **métodos activos** como el aprendizaje basado en problemas, en proyectos o en casos que permiten crear estas condiciones, al tiempo que facilitan la adopción de un enfoque multidisciplinario.

Este conjunto de decisiones se deriva de la caracterización realizada de cada uno de los componentes curriculares y en la forma de concretarlos en un contexto educativo, llegando a conformar un estilo educativo determinado y un ambiente de aula que faciliten el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje expresado con intenciones educativas.

Pero, ¿Por qué fallan de manera tan frecuente y notoria los procesos del aprendizaje y de la instrucción?

Según Pozo (1996).

[...] aprendices y maestros. ¿Será que no quieren aprender o que no se esfuerzan lo suficiente o que no saben y no quieren enseñar? Sin dudas, el problema es más complejo. Un mejor conocimiento del aprendizaje como proceso psicológico nos ayudará a comprender mejor y tal vez superar algunas de esas dificultades (pp.35-52).

Otras condiciones que inciden en el aprendizaje del idioma inglés son sus diferencias en relación a la lengua materna. Mientras que la lengua materna se adquiere como producto de la necesidad vital de la comunicación del hombre como ser social, en el

caso de una lengua extranjera como el inglés, el alumno/a ya posee un código de comunicación por lo que no le es vital aprender otro.

La asimilación del idioma inglés como lengua extranjera requiere el desarrollo de nuevos hábitos, los elementos lingüísticos son insuficientes para expresarlo todo y esto puede crear una visión del idioma como disciplina que podría crear inhibiciones o frustraciones al cometer errores. La enseñanza del inglés, a diferencia del resto de las disciplinas o materias que recibe el estudiante en la lengua materna, significa para los/las alumnos/as aprender un código que constituye el vehículo de información y a la vez el contenido de la materia. Además, se añade esto a la dificultad que pueda representar para el/la alumno/a el hecho de que el sistema oral de la lengua inglesa y el sistema escrito difieren considerablemente, por lo tanto, no se habla tal y cómo se escribe.

Así, se requiere que la lengua extranjera en este caso, el inglés se presente de modo tal que el alumno, la alumna la perciba como una actividad de comunicación más que como una materia, que sienta que el idioma es algo que trasciende el acto de aprendizaje como fin en sí mismo y que exige la adquisición de las cuatro habilidades fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir. En la adquisición de la lengua influye otro elemento muy relacionado con las inhibiciones como es la edad del que aprende. Desde el punto de vista del desarrollo de capacidades, hábitos y habilidades así como la disposición del tiempo, la edad es un factor importante. Muchos autores confirman que la edad ideal es la niñez por el gran desarrollo de la imaginación, la capacidad imitativa y la falta de inhibiciones (Antich, Byrne, Brown y Pujol-Breche, 1986).

De acuerdo a la experiencia de la investigadora la edad no es un factor limitante en el aprendizaje de una lengua extranjera siempre que se piense en implementar motivaciones intrínsecas para dicho aprendizaje. La motivación en los y las estudiantes es uno de los factores más importantes que influye en la enseñanza y aprendizaje no solo del idioma inglés sino de cualquiera materia; por lo tanto, de ella depende el éxito o fracaso del aprendizaje de los y las estudiantes.

Huertas (1997) afirma:

La motivación en sí misma no es otra que un conjunto de patrones de acción que activan al individuo hacia determinadas metas (querer aprender, por ejemplo), con su carga emocional, que se instauran en la propia cultura personal del sujeto, después de un complicado proceso de interiorización de los patrones que ve y en que ve y experimenta de otros agentes culturales, el maestro, por ejemplo (p.123).

Por lo tanto, las personas adquieren la motivación a través de la participación en grupos y espacios sociales dentro del contexto que se involucran en su vida cotidiana.

Hay tres funciones importantes que podemos mencionar en el acto de aprendizaje a través de la motivación: función selectiva referente a los medios adecuados; función de dirección que mantiene los objetivos o fines adecuados y función motivacional que intensifica los esfuerzos.

La participación dinámica y colaborativa de los y las estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina, especialmente del idioma inglés, se da cuando está presente la motivación en la que se siente el deseo de aprender, es decir, toda acción humana surge de la motivación y de la necesidad que tenga que satisfacer como ser viviente y las exigencias que demande el contexto en el cual se encuentra ubicado.

El enfoque histórico-cultural de Vygotsky, cobra aún más vigencia cuando concibe el aprendizaje como el proceso a través del cual el individuo asimila determinada experiencia histórico-cultural al mismo tiempo que se apropia de ella. Según Vygotsky, el aprendizaje en el contexto escolar implica siempre la adquisición de conocimiento y construcción de significado. La tesis Vigostkiana dice que el actor principal del aprendizaje es el aprendiz y el aprendizaje tiene lugar en un sistema interpersonal a través de las interacciones que se dan en el aula. Este enfoque considera el aprendizaje de la lengua fundamentada en la interacción.

También, la teoría de Vygotsky estimula la zona de desarrollo próximo en cada estudiante a través de la mediación en la que éste se apropia de los instrumentos lingüísticos, culturales y pragmáticos necesarios en la comunicación. Además, la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso, el inglés, desde una visión socio-cultural implica la atención al recurso lingüístico que se enseña, la construcción de significados mediante la actividad conjunta de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en plena interacción en el proceso de comunicación, la mediación que se produce en este proceso, así como las características de aprendiz, del contexto y su medio ambiente.

La interiorización del lenguaje y, por ende, el aprendizaje de la lectura y de la escritura, son procesos culturales (Vygotsky, 1978). Es decir, la mediación social, de acuerdo con Vygotsky, se hace viable y gana coherencia, a través del conocimiento. Desde su concepción de mediación, el pensamiento humano surge en el contexto de actividades que están presentes en escenarios sociales y culturales específicos donde el rol del profesor desde una visión socio-cultural va más allá de simplemente proveer al o la estudiante de una nueva lengua, sino propiciar que la misma sea empleada como una herramienta cognitiva que le permita desarrollar pensamientos e ideas en esa lengua.

La mediación en el proceso de aprendizaje es un factor importante que nos permite apostar por la enseñanza comunicativa en la lengua extranjera desde el enfoque socio-cultural. A propósito, cuando se aprende una lengua extranjera esta mediación puede darse a través de la interacción con los recursos de aprendizaje, los contenidos de aprendizaje expresados en un código oral o escrito, las tareas de aprendizaje, el discurso del/la profesor/a y del alumno y la alumna en el aula, los medios, y en mayor proporción, la aptitud del profesor o de la profesora.

El profesor acorde con los principios de la enseñanza comunicativa y del constructivismo debe desempeñar un rol de facilitador/a del aprendizaje, siendo el estudiante el sujeto central dentro de este proceso. Según el enfoque pedagógico, se entiende que las nuevas generaciones dominicanas deben ser educadas de tal manera que puedan interesarse en su medio de forma creativa y con capacidad de hacer frente a los hechos y circunstancias inciertas con comprensión y determinación para enfrentar los

nuevos retos de la educación. Le corresponde, por lo tanto, conciliar metas sociales deseables con elevados patrones de calidad científica, tecnológica y humanística. Esta educación de las nuevas generaciones del país, debe realizarse teniendo en mente el hecho de que el futuro de la humanidad en general, y de cada nación en particular, está estrechamente vinculado al conocimiento.

El uso de la metodología constructivista se centra en el estudiante como eje principal de aprendizaje, que puede modificar y elaborar los esquemas de conocimientos. El docente actúa como facilitador/a para guiar la construcción de aprendizajes significativos que permiten establecer relaciones entre los conocimientos y experiencias inmediatas de los nuevos contenidos curriculares educativos. También, el profesor o la profesora de lenguas para ayudar al estudiante debe ser competente en la lengua que enseña; por lo tanto, debe poseer un conocimiento lingüístico general del idioma que imparte, un conocimiento específico del contenido que enseña y el dominio de las técnicas y estrategias para favorecer la práctica de la comunicación y producir la lengua extranjera con exactitud y fluidez.

El profesor debe ser conocedor de la cultura de la lengua que enseña e intercambiar sobre esa cultura con los y las estudiantes. Como investigadora del tema y por experiencia de trabajo en esta área (inglés) en la República Dominicana el estudiante muchas veces cuenta solamente con el modelo de la lengua extranjera que le facilita el/la profesor/a en el aula y termina imitándolo.

El profesor o la profesora en el proceso de comunicación de la lengua le confieren mucha importancia a su rol de facilitador entre los estudiantes y entre éstos últimos y las tareas proporcionando la guía y el consejo cuando sea necesario. *“Instead of being the dominating authority in the classroom, the teacher facilitates the communicative process among all the learners and between the students and the various tasks, giving guidance and advice when necessary”* (Breen & Candlin, 1980, p. 28).

La evaluación del desempeño de los y las docentes, tradicionalmente, hacía referencia casi exclusivamente a los procesos valorativos ligados a la selección inicial del profesorado como la elaboración en prácticas y certificación o selección de los y las docentes para su contratación. Sin embargo, poco a poco se va extendiendo la importancia de la evaluación del profesorado como medio para su desarrollo personal. Desde esa perspectiva, la inicial concepción de una evaluación destinada básicamente a verificar que el docente ha alcanzado unos estándares o criterios mínimos, lo que sería una evaluación de carácter aditivo, se ve en la actualidad complementada con una perspectiva donde el objetivo primordial es ayudar al docente a mejorar su desempeño, identificando sus logros y detectando sus problemas, perspectivas que concedería con la evaluación formativa para el desarrollo profesional (UNESCO, 1998).

### **2.1.2 Enfoque comunicativo por tareas en la enseñanza del inglés**

El rol del profesor o de la profesora como mediador, es fundamental en la enseñanza de lenguas en el momento de la participación del alumno en las tareas en el aula. El aula debe ser vista como espacio de contexto social por sí mismo, lo que significa que se

valore el aula tanto como espacio de aprendizaje como de comunicación (Allwright, 1984; Breen, 1985). El discurso en el aula del profesor es tan importante por la interacción que se da entre alumno/alumno, profesor/alumno que es considerado como una visión social, es decir, el aula es un espacio de interacción social. Esto refleja el contexto de la clase de lengua extranjera, que debe entenderse como una realidad cotidiana que se conforma por sí misma y que se construye por los autores del proceso buscando la igualdad con el mundo real (Breen, 1985).

La mediación social se consigue precisamente por la interacción en la clase y a través de la realización de una serie de tareas y actividades comunicativas en el proceso de construcción del conocimiento. Una lengua extranjera se da por la amplia gama de interacciones que producen el proceso de comunicación a través de las dinámicas de los diferentes grupos sociales.

Desde el enfoque comunicativo la enseñanza de la lengua se considera dentro de los principios expuestos por Morrow (1981) como la orientación de las actividades en forma de tareas, la cual constituye la forma de poder desarrollar la comunicación en el aula. Es a partir de este principio que se considera el aula como el escenario de procesos comunicativos reales proponiendo la realización de las tareas como eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Varios autores han argumentado la efectividad de las tareas como estímulo para el aprendizaje, como Allwright (1981), quien destacó la necesidad del uso real de la lengua,



seguido por los trabajos de diferentes autores (Kramsch, 1984; Breen & Candlin, 1984; Prabhu citado en Lee, 1984; Zanón, 1990).

La importancia e interés por las tareas comunicativas se explica por ser mediadoras entre los elementos cognitivos y la interacción social, actuando como puente entre el ambiente y el proceso de formación, lo que en términos educativos significa verlas como elementos mediadores que propician la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La enseñanza por tareas comunicativas ha tenido un gran impacto en el campo metodológico de las lenguas. Uno de los objetivos del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua ha sido el de crear situaciones auténticas de comunicación en la clase de lengua extranjera (Nunan, 1992).

Sin embargo, fue precisamente la elaboración de una metodología de enseñanza basada en tareas comunicativas que crea el contexto para una situación real de comunicación. Esta situación debía provocar en el alumno/a una necesidad de comunicarse y crear significados, no por el hecho de utilizar determinado conocimiento lingüístico sino por la necesidad de resolver la situación que se le presenta mediante el uso de la lengua como instrumento de comunicación.

Desde esta perspectiva, es que surge en los años 80 y a mediados del siglo XX, la enseñanza por tareas, buscando la comunicación real en el aula. También para proveer al enfoque comunicativo de una metodología que fuera acorde para el logro de la competencia

comunicativa de los y las estudiantes. En este enfoque las tareas deben ser diseñadas para el logro de los procesos de comunicación en clase, es decir, que puedan servir de competencia para obtener una real comunicación en el idioma, pues las tareas son actividades en las que los y las estudiantes aprenden jugando, pensando y creando, olvidándose así de que están en una clase de lengua extranjera. Éstas, a su vez, puede implicar diferentes demandas cognitivas como: compartir experiencias grupales, investigar para realizar proyectos, resolver problemas, comparar, clasificar y ordenar significativamente.

La metodología de la enseñanza basada en tareas a juicio de autores como Prabhu (citado en Lee, 1984); Breen & Candlin (1997) despierta en el alumno una actitud diferente frente a la adquisición de conocimientos, los conduce a explorar y desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad y pensamiento lógico, lo que le será muy útil tanto para estudiar lenguas, como para enfrentar otros desafíos en la vida. Por otra parte, al constituir, en muchos casos, un desafío intelectual estas contribuyen a elevar la motivación hacia el aprendizaje.

La negociación de significados a través de la realización de las tareas, la puesta en práctica de estrategias comunicativas y del logro de una comunicación eficaz. Estos aspectos, a su vez, son coherentes con la concepción de competencia como conocimiento y actuación. Long y Robinson (citado en Doughty y Williams, 1998) sugieren que la enseñanza basada en tareas proporciona oportunidades a los alumnos centrarse en contextos donde la interacción es comunicarse y que estos constituyen una condición ideal para que

ocurra el aprendizaje. Además, otros investigadores como Howatt (1984) denominan el enfoque por tareas como enfoque comunicativo fuerte (*strong communicative approach*) porque sus objetivos están encaminados a comprometer a los estudiantes en tareas auténticas de comunicación en la clase y fuera de ella lo que requiere del uso de la lengua extranjera como instrumento de comunicación.

Por lo tanto, en este enfoque predomina la fluidez sobre el uso de las formas correctas de la lengua (*fluency over accuracy*), pero a su vez, en este enfoque se considera que la competencia lingüística puede ser alcanzada como resultado del aprender a comunicarse. Es decir, el concepto de tarea se sustenta en la idea de que la gramática se internaliza de manera inconsciente como resultado de un proceso interior, al querer resolver una necesidad de comunicación y esta necesidad de comunicación es creada por la propia estructura de la tarea que el/la alumno/a debe realizar. Por tal razón, no se niega que los y las estudiantes deben atender también a la forma del lenguaje, aunque el aprendizaje debe ocurrir en contextos donde la atención primaria este dirigida al significado.

El conocimiento comunicativo, se entiende, por lo tanto, como un sistema unificado en el cual el uso de la lengua exige que el/la alumno/a establezca constantemente correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico con las necesidades y las expectativas que gobiernan la conducta comunicativa en cada tarea, las ideas y los significados que quiere compartir.

Para expresar estos significados a través del enfoque de tareas comunicativas hay que basarse en un concepto de comunicación como interacción: es hacer común, hacer partícipe a alguien de los conocimientos, transmitir, compartir y ser comprendido. La comunicación facilita la integración al mundo.

Mantero (2002) apunta que existen varias interpretaciones sobre el concepto comunicativo. Una de esas interpretaciones es referida al texto en el que las actividades comunicativas aparecen como un resultado final de una unidad. Desde este punto de vista, los estudiantes primero aprenden el material lingüístico y después lo usan para comunicarse. En el enfoque de tareas la comunicación es el medio y el fin del aprendizaje.

La teoría constructivista fundamenta que las tareas comunicativas contextualizadas conducen a la adquisición de la lengua (Vygotsky, 1978; Wertsh, 1991; citados en Mantero, 2002). Esta última definición relaciona la adquisición de la lengua a los eventos comunicativos en los cuales se produce una negociación de significados que no se fundamenta en un conocimiento de la gramática a priori. De acuerdo a esta definición la comunicación no es el resultado de conocer la gramática sino que ésta es adquirida a través del proceso de comunicación.

La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje. También hay diferentes tipos de tareas enfocadas desde diferentes perspectivas con fines diferentes en el estudio de la disciplina de una lengua extranjera y cualquier otra disciplina contenida en el currículo

escolar. El aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible (Vygotsky, 1978).

Willis (1996) define la tarea como una actividad orientada a un objetivo en el cual los aprendices usan la lengua para obtener un resultado real. También, esta autora sugiere que el lenguaje usado en la tarea debe, en la medida de las posibilidades, reflejar el lenguaje que se usa en el mundo real, por lo que el lenguaje es una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y comunicativo.

Nunan (1989) ve las tareas, como una perspectiva puramente interaccionar, para el autor una definición de tarea comunicativa es que se considera parte del trabajo en la clase cuyo fin es la interacción de la lengua y la producción, enfatizando en el significado por encima de la forma. Este autor define que tarea comunicativa: “...*is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*” (Nunan, 1989, p.5). Esta definición resulta muy acertada según los planteamientos de una evaluación formativa y auténtica del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera al considerar las tareas como parte del trabajo en la clase con el fin de interactuar en la lengua y lograr un objetivo comunicativo.

Esta definición expresa la naturaleza de la tarea orientada a un objetivo generalmente expresado en un resultado observable el cual se logra mediante la interacción

grupales o en parejas, lo que pudiera ser un indicador a tener en cuenta en el diseño de tareas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera. También, otros autores complementan esta definición al señalar que además de estar orientada hacia un objetivo y un significado, deben estar relacionadas con textos de la vida real donde el lenguaje es usado y necesitado (Bachman, 1990; Skehan, 1996).

Skehan (1996) citado en Ellis (2005) define una tarea como:

Una actividad en la cual el significado es lo primero, existe algún tipo de relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación de la actuación en la misma se realiza, en función de los resultados (p.11).

En relación a las inferencias que se derivan de la evaluación de la tarea algunos autores (Messik, 1994; Nichols y Sugrue, 1999) distinguen dos enfoques: uno basado en el constructo (*construct-based*) y otro centrado en la tarea (*task-centered*).

En el enfoque basado en el constructo la principal inferencia está relacionada con la habilidad de la lengua señalada a través de la realización de la tarea, mientras que el enfoque centrado en la tarea tiene que ver con el grado de éxito alcanzado en la realización de ésta.

Desde el punto de vista de la investigadora, esta definición se contempla muy acertada, junto a la realizada por Nunan (1989), quien la conceptualiza también como “una

unidad de trabajo en el aula que involucre a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción de una segunda lengua, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (p.10).

Nunan (1989) señala que existen dos tipos de tareas. Por un lado, si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, o sea que los estudiantes están más pendientes del significado que de los elementos formales, hablamos de tarea comunicativa. Por otro lado, si la actividad de los estudiantes se centra en los contenidos lingüísticos o en las formas, lo que podemos afirmar que estamos ante las tareas pedagógicas complementarias. Estas tareas complementarias que resultan de esta clasificación garantizan la práctica del material lingüístico necesario para completar con éxito las tareas comunicativas. Podemos encontrar muchas más definiciones de tareas comunicativas elaboradas por diversos autores/as escudriñando y leyendo literatura especializada.

Algunos autores como Nunan (1992), Breen y Candlin (1984) dicen que una tarea implica resolver un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera, y es a través de ese proceso que se adquiere la lengua en cuestión; también se considera que la tarea debe mostrar procesos comunicativos reales, ser cooperativa, y realizada en parejas o grupal. Los autores, como Willis (1996), Prabhu (citado en Lee, 1984) son los investigadores prioritarios del tema sobre las definiciones de tarea que plantean que éstas deben ser además motivadoras e interesantes para los alumnos y cerca de su realidad para que estimulen la necesidad de comunicación. La tarea está en

función de un resultado que se puede lograr como objetivo mediante el propósito comunicativo por el uso de la lengua materna (Willis, 1996).

Las situaciones de aprendizaje para los y las estudiantes deben resultar significativas, favoreciendo el protagonismo de los mismos y facilitar la interdisciplinariedad al permitir incorporar los conocimientos de otras áreas y los conocimientos previos. Estas situaciones establecen las competencias de acuerdo a la lengua con la cual se comunica y a las necesidades del estudiante como ente social.

Las tareas deben constituir una vía natural de incorporación de la realidad y son opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales de la lengua por lo que exigen que los alumnos y a las alumnas que comprendan, negocien y expresen significados con el fin de lograr un objetivo comunicativo.

Benítez (2007) en su definición de tarea considera la dimensión estratégica como el organismo de dirección, subordinada a un objetivo comunicativo y/o de aprendizaje revelándose así, entre todas las demás, como el mecanismo de orientación, ejecución y control de la tarea en sí.

Toda tarea tiene que estar determinada por un objetivo para su desarrollo. Esto es lo que quieren los y las estudiantes para poder lograr la realización de la tarea, es decir, todas



las decisiones que se tomen para su realización, dependen de la decisión sobre el objetivo final de dicha tarea.

Los actores y las actrices del proceso educativo son las personas responsables acerca del desarrollo psicopedagógico y psicosocial de los alumnos y las alumnas de hacer una conciencia sobre la motivación a través de la enseñanza en las instituciones escolares. Además, para lograr la motivación en la lengua acerca del estudiantado, estos deben percibir el fin utilitario de la actividad comunicativa. Este fin utilitario puede estar en correspondencia con situaciones relacionadas con el modo de convivencias de los y las estudiantes. Lo que significa una oportunidad para estudiar, socializar y profundizar acerca del tema específicamente, el cual está relacionado con la futura actividad social del o la estudiante.

Los alumnos y las alumnas son la fuente principal de motivación en la enseñanza aprendizaje del inglés con propósitos específicos, donde el dominio de la disciplina constituye una de las metas a alcanzar por los mismos. El tener presente que el todo es más importante que las partes significa que una tarea de lectura o escritura no basta para lograr aprendizaje con los y las estudiantes en las diferentes partes que conforman un tipo de texto determinado como una narración, una descripción o un comentario sino que lo que debe primar es el desarrollo de las habilidades para narrar, comentar y describir.

Es importante señalar los aportes de la teoría sociocultural a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Algunos de estos aspectos son: la dimensión social en

el estudio de la lengua, la descripción y explicación de las estructuras de los textos, sus diversos tipos, los procesos de producción y de interpretación que les son propios (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993).

La concepción del aula como un espacio social y de aprendizaje, y de la clase como acontecimiento comunicativo, y las repercusiones que esta concepción tiene sobre el conjunto de elementos que la integran, están presentes en los enunciados de muchos autores (Allwright, 1984; Cambra, 1998; Kramsch, 1984; Llobera, 1990, 1995; Nussbaum & Tusón, 1996).

Los procesos psicológicos inherentes a todo aprendizaje y su relación con el aprendizaje de segundas lenguas son puestos de relieve por la psicología cognitiva y por el constructivismo (Williams & Burden, 1999) y, en particular, su relación con el modelo de las tareas de Foley (1991).

Otros procesos estudiados en el aprendizaje de segundas lenguas son: la mediación social en el aprendizaje, el aprendizaje en cooperación, el *andamiaje colectivo* (*collective scaffolding*) y el interaccionismo social de base Vygotskiana (Kowal & Swain, 1994; Lantolf, 2001; Pekarek-Doehler, 2000; Van Lier, 1996, 2002).

En este mismo sentido se orientan las propuestas de sensibilización en la lengua (*language Awareness*) como nuevas técnicas para el aprendizaje de la gramática (James & Garret, 1992; Trévis, 1993). Tomando en cuenta la importancia de la conciencia

lingüística y metalingüística en los procesos de uso y de aprendizaje de la lengua, en relación con ella, la importancia de la atención a la forma lingüística en los procesos de aprendizaje basado en la comunicación y en la interacción.

Otros procesos estudiados son el componente vivencial y emotivo del aprendizaje y su influencia en los aprendices de segundas lenguas (Legutke & Thomas, 1991) y la incorporación del componente humanístico entre los factores de orden psicológico que influyen en el aprendizaje (Williams & Burden, 1999).

El marco de la enseñanza por tareas es especialmente, idóneo para incorporar estas contribuciones teóricas a una evaluación que complete el proceso de desarrollo de las habilidades de la lengua y el desempeño de los estudiantes en la realización de las tareas y el resultado de éstas, con el propósito de favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera. La tarea comunicativa es un elemento fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas por la implementación de las actividades y el desarrollo de las habilidades de la comunicación para el aprendizaje del inglés.

Las tareas constituyen una vía material de incorporación de la realidad a la clase, a la vez, dan la oportunidad al estudiante de utilizar los conocimientos que ya han adquirido, de otras disciplinas, de su medio ambiente ya sea en grupo o individualmente en dependencia de los objetivos y los retos que las tareas ocasionan. Martín (2006) coincide con Nunan (1989) en reconocer la tarea como una unidad de trabajo o una unidad del programa que es la concepción original del modelo de las tareas, una especie de

constelación de prácticas discentes interrelacionadas y agrupadas y define dos tipos de actividades según el momento en que estas tienen lugar y las clasifica en actividades previas y actividades derivadas que se revelan necesarias para capacitar al alumno para la ejecución de la tarea final.

Se les llama actividades a aquellas que son un componente de la tarea. Con estas se pretende que sean los propios alumnos quienes identifiquen aquellos ítems lingüísticos, pragmáticos y culturales cuyo conocimiento (conocimiento declarativo) y manejo (conocimiento procedimental) les permitieran ir superando las diferentes tareas complementarias o posibilitadoras para llegar, en último término, a la consecución de la tarea final propuesta.

En las actividades previas que el alumno puede realizar en el desarrollo de una tarea, no solo se incluyen aquellas que le capaciten para elaborar el producto final de la tarea sino todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto: mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje. Estas pueden ser de base fundamentalmente lingüística (aprendizaje de vocabulario, de usos lingüísticos, de destrezas comunicativas), también de tipo meta cognitivo, de auto monitorización del aprendizaje, de colaboración entre iguales y de evaluación del proceso.

De los aspectos de tarea mencionados anteriormente y en relación con la evaluación integrada, se pueden proponer las siguientes actividades: a) proponer a los alumnos la corrección recíproca de sus textos escritos; b) hacer o realizar actividades de desarrollo de

estrategias de aprendizaje; c) reflexionar sobre semejanzas y diferencias entre la sociedad y la cultura de origen de los y las estudiantes y la de los países angloparlantes.

Todos estos aspectos, según Martín (2006) pueden ser perfectamente integrados en una tarea. Muchas veces, vendrán exigidas por la misma tarea, y tendrán en su estructura un espacio y un momento determinado.

La fase de capacitación para la realización del producto final, no solo se limita al trabajo de aprendizaje. Martín (2006) señala que se trata fundamentalmente de aprender durante la tarea, no es de obtener un producto y que la oportunidad de aprendizaje que representa la obtención del producto no se agote con ésta, tras su finalización, sino que pueda seguir actuando como oportunidad de aprendizaje. Además, se pueden realizar nuevas actividades (con las mismas características, del mismo contenido, con los mismos procesos que los de las actividades previas) a la que se le llamarán actividades derivadas, cuya única distinción de las previas está en el momento y la oportunidad de su realización.

La tarea constituye una unidad de trabajo en el aula en la que se dan simultáneamente procesos de uso de la lengua y de su aprendizaje; procesos de análisis de las unidades discretas de la lengua y de su síntesis en actividades integradoras, atención simultánea al contenido del mensaje y a la forma lingüísticas en que se expresa, por lo tanto desde el punto de vista conceptual, estructural y la relación estrecha entre las actividades que la componen y su carácter secuencial, en la tarea es necesario destacar su carácter unitario.

Desde el punto de vista cognoscitivo, el conocimiento se adquiere a través del proceso de construcción de significados en diferentes contextos. Por supuesto, este planteamiento toma en cuenta el uso de la lengua en situaciones reales, las cuales tienen lugar cuando se realizan actividades pedagógicas para el uso sistemático del inglés en el aula ya que el lenguaje presentado deberá estar contextualizado.

Las expresiones relacionadas con las situaciones que se presentan en la cotidianidad de la vida, ofrecen a los alumnos y a las alumnas la oportunidad de usar la lengua adecuadamente, en determinado contexto, es decir, los y las estudiantes suelen aprender por repetición sin necesidad de entender los elementos lingüísticos que las componen o configuran.

Siempre hay que tomar en cuenta el contexto global que constituye el aula y sus componentes, pues es el lugar donde se realizan las actividades, se dan las relaciones y comportamientos entre los alumnos que adquieren en su experiencia escolar. Este principio está sustentado en la teorías psicopedagógicas de Vygotsky, Bruner y Dewey, que en términos de aprendizaje de la lengua se aprende a hablar hablando, a escuchar escuchando, a escribir escribiendo y así sucesivamente, ocurre con todas las habilidades, las cuales, sino se practican diariamente, el individuo no puede llegar a interiorizarlas.

Hay que tener presente, que los errores no siempre son errores debemos tomar en cuenta la concepción de la psicología cognitiva respecto al error (*mistake*), asumida por el enfoque comunicativo. Desde este punto de vista, podemos considerar la competencia

comunicativa como la máxima aspiración, para reflexionar sobre los elementos que integran la competencia comunicativa para reconocer la importancia de los errores. Hay que tener en cuenta los diferentes errores lingüísticos, pues pueden ocurrir en los diferentes registros de la lengua, errores culturales causados por el desconocimiento de reglas, normas, conductas, costumbres de la lengua que se aprende o se imparte en determinado momento y todos estos errores en su conjunto forman parte inherente del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Hay que señalar que desde el enfoque comunicativo se consideran errores aquellos que obstaculizan la comunicación, es decir, puede ser que un estudiante no esté usando correctamente una determinada estructura gramatical, pero si el mensaje del estudiante es comprensible para sus interlocutores, éste no constituye un error en ese momento.

Este principio tiene una gran importancia cuando queremos realizar una evaluación formativa. Nunca se debe interrumpir a los/las alumnos/as durante su intervención oral para corregir errores por la inhibición que puede resultar de una corrección de manera reiterada durante su discurso. Esto se puede corregir una vez terminado el diálogo o la intervención del estudiante a través de un *feedback* o retroalimentación inmediata sobre los errores cometidos en la comunicación para evitar que estos se fijen en sus estructuras mentales.

Además, insistir en el uso de una metodología basada en tareas y tomar en cuenta la importancia de la consecuencia para la práctica docente como implementar metodologías

que se incorporen a las actividades comunicativas, a la reflexión del propio estudiante sobre la lengua y el proceso de aprendizaje.

Es de todos sabido que una lengua se aprende usándola *Language learning as language use*, premisa que conlleva una doble dimensión: una comunicativa y la otra cognitiva (adaptado y aplicado por Esteve, 2003 y Esteve & Martín-Peris, 2013).

En la dimensión cognitiva se encuentra la capacidad reflexiva que fomenta el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Esteve, 1999; Trévisé, 1994). Esta reflexión sobre la lengua y su aprendizaje puede lograrse a través de estrategias de autoevaluación por parte del estudiante.

## **2.2 El proceso enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación básica**

La educación es libertad, según Mandela, la educación es el arma más poderosa que se puede usar para cambiar el mundo, una nación o pueblo educado aprende. Aprender más de una lengua contribuye al desarrollo del conocimiento de los individuos en lo social y en lo económico.

Aprender otro idioma, en este contexto el inglés, le permite al ciudadano interactuar con los ámbitos estratégicos del mundo global. El idioma inglés es una necesidad hoy en día; se hace necesaria su implementación en las escuelas públicas a partir del primer ciclo de la educación básica de la República Dominicana. Este estudio de las prácticas pedagógicas y de la evaluación de los/las docentes para la enseñanza del inglés en la



educación básica en la República Dominicana surge por la importancia que tiene el idioma inglés para los/las estudiantes en un mundo globalizado. Es importante destacar la necesidad de una formación continua de los profesores en esta disciplina del saber científico en el siglo XXI, en la sociedad del conocimiento y el uso de las tecnologías; también para mejorar la calidad de la enseñanza del área de inglés en las escuelas públicas de la educación básica de la República Dominicana. El currículo Dominicano de este nivel de educación contempla el inglés a partir del segundo Ciclo de las escuelas de la educación básica; (quinto, sexto, séptimo y octavo grados).

La participación, el compromiso y la implicación de investigación de los actores constituyen, por tanto, un factor esencial para que se pueda desarrollar un proceso de investigación que contribuya a que la reflexión se transforme en una acción transformadora de las prácticas curriculares de los y las docentes en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

En la República Dominicana los y las docentes de formación continua estudian en las universidades para obtener el título de licenciatura en cualquier carrera incluyendo la carrera de licenciatura en Lenguas modernas (inglés, francés), contemplado por los estatutos y reglamentos desde el MESCYT.

Stenhouse (2004) ha planteado que:

La mejora de la enseñanza vendrá, pues, por el desarrollo del arte del profesor y por el reforzamiento de juicio se partirá tomando la acción educativa como hipotética y experimental para pasar a comprobar su validez en la práctica cotidiana (p. 17).

En la investigación de la enseñanza, Stenhouse ha hablado de la investigación del currículum de modo que adquieran los conocimientos que exige la sociedad, pues muchos optan por la carrera interesados solamente en el aprendizaje de las lenguas para desempeñarse en otra esfera laboral, es decir, esto significa que los formadores de formadores resulta un reto de gran magnitud a desarrollar la motivación hacia la necesidad de una profesionalización pedagógica del profesor de lenguas extranjeras.

El Estado de gobierno de una nación o país adjunto de las autoridades educativas tiene el compromiso de desarrollar las competencias básicas para la formación de sus docentes. Velar por el conocimiento profesional a través de la capacitación de los y las docentes no solo del área de inglés sino de cualquier otra disciplina curricular.

También, es responsabilidad del Estado de gobierno apoyar a los y las docentes en las necesidades prioritarias como son: viviendas, salud y manutención. Además de poder contar con los recursos materiales y económicos para el logro de la implementación de las metodologías aprendidas durante la capacitación; así, desarrollar las estrategias pedagógicas con los/las estudiantes. Hay que acortar la brecha entre el conocimiento y los cambios tecnológicos que avanzan día a día para poder participar con competitividad en la

planificación e innovación educativa de los nuevos proyectos y paradigmas del sistema educativo dominicano, pues la educación básica constituye la plataforma donde se inicia un verdadero aprendizaje significativo en los/las niño/as.

Por consiguiente, las limitaciones de esta temática estarán en manos de los responsables del sistema educativo por la atención que amerita la integración de las lenguas extranjeras en el *currículum* de la educación del primer ciclo de la educación básica.

También, contar con el asesoramiento participativo y colaborativo para potenciar aquellos procesos que faciliten el aprendizaje de la práctica pedagógica del docente contenido en el registro de trabajo y de este modo mantener los compromisos de mejora, asumiéndolos como un reto tanto para las autoridades educativas como para los y las profesores/as.

Esta formación profesoral abarca desde el conocimiento del idioma hasta las prácticas pedagógicas y evaluativas para poder contar con procesos efectivos que permitan evaluar calidad de la enseñanza del docente de inglés y así potenciar el proceso de enseñanza y evaluación a lo interno del aula (Holly & Southworth, 1989).

Hutchinson & Waters (como se citó en Girardot, 2006, p.77) determinan tres problemas en la formación docente: a) la carencia de una doctrina de inglés con fines específicos que oriente el proceso, c) los conocimientos particulares de cada disciplina a los cuales enfrentarse los profesores de inglés con fines específicos c) el cambio de *status* en

relación con la enseñanza del inglés debido a que el docente puede llegar a percibirse incompetente en el área específica de la disciplina que debe enseñar.

### **2.2.1 Papel de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua**

La motivación de los y las estudiantes es uno de los factores más importantes que influye en el éxito o fracaso en el aprendizaje de un idioma, aunque esto es válido para cualquier materia. Aprendemos aquello que corresponde a una necesidad, interés o ideal para el propio beneficio personal y comunitario.

Huertas (1997) afirma que:

La motivación en sí misma no es otra que un conjunto de patrones de acción que activan al individuo hacia determinadas metas (querer aprender, por ejemplo), con su carga emocional, que se instalan en la propia cultura personal del sujeto, después de un complicado proceso de interiorización de los patrones que ve y experimenta de otros agentes culturales, el maestro, por ejemplo (p.123).

Por lo tanto, las personas aprenden a motivarse aplicando estrategias a través de las experiencias adquiridas en los diferentes procesos educativos proyectado por el sistema educativo, es decir, por medio de seminarios, charlas educativas, mesa redonda, cursos o talleres los cuales son ofrecidos a los y las maestros/as durante el verano en los diferentes escenarios educativos.

La motivación, además, propicia una actitud positiva hacia el idioma que garantiza el futuro de los y las estudiantes. Es responsabilidad de los y las profesores/as despertar los intereses cognitivos de los y las alumnos/as para el aprendizaje del inglés y cualquier otra disciplina curricular. La vía didáctica y pedagógica idónea para que los y las alumnos/as se sientan intrínsecamente motivados es que el material lingüístico de cada contenido se presente en forma y situaciones en que realmente se usan y que lo que se enseñe en una unidad se refiera a un tema o a una situación que realmente motive a los/las alumnos/as en lugar de enseñar series de oraciones modelos cuyos contenidos no se relacionen entre sí. También es necesario que el material se ejercite de forma comunicativa y que se apliquen en situaciones que exijan la comunicación. De este modo los y las estudiantes no consideraran la realización de ejercicios como un requisito fundamental en la vida social, lo que justificaría poner en juego sus fuerzas creativas.

La motivación es una condición permanente de la educación la cual, está constituida por un gran número de impulsos psicológicos y educativos que deben estar presentes en todo proceso.

La enseñanza de una lengua extranjera, como es el inglés, forma parte de la educación global compartida al alumno y a la alumna y contribuye a su formación fundamental. La satisfacción que experimenta el sujeto al conocer una lengua distinta de la materna representa sin duda una de las motivaciones más poderosa para el aprendizaje de dicho idioma.

El éxito del aprendizaje de un idioma como el inglés se relaciona a través de la orientación que el sujeto tenga con el mismo, ya sea el deseo de usar dicho idioma, en este caso el inglés, en el contexto de la propia comunidad estudiantil, para intercambiar conversaciones, negociar, para obtener una promoción o simplemente para poseer una calificación prestigiosa; o por el deseo de ser aceptado como miembro de una comunidad que habla dicha lengua.

El aprendizaje y el dominio de una lengua universal que permita la mejora de las relaciones para interactuar a través de una comunicación más efectiva y exitosa entre los países se convierte en un imperativo para el profesional que aspira a formar en la educación básica y la formación continua de los y las docentes en la República Dominicana.

En concordancia con estos planteamientos la competencia comunicativa en una lengua extranjera constituye un requisito indispensable en la formación del profesional para mantenerse al tanto de los aspectos relacionados con la ciencia objeto de especialización y como instrumento de comunicación en diferentes ámbitos: académicos, profesionales y para conocer la cultura de los pueblos que hablan dicha lengua.

La educación superior según lo planteado por la UNESCO (1998) contempla como misión fundamental la formación de diplomados altamente calificados, con elevadas competencias profesionales, en correspondencia con las necesidades y la posibilidad de brindar espacios para toda la vida (*lifelong learning*).

### **2.2.2 Conceptos y rasgos de la competencia comunicativa**

Ya no se habla de enseñanza sino de aprendizaje, de un aprendizaje centrado en el estudiante y enfocado hacia la adquisición de competencias. El término competencia surgió en el área de la lingüística con autores como Chomsky y Hymes. Luego, pasó al mundo laboral y, más tarde al ámbito educativo. Las competencias se definen como la capacidad de integrar, en forma práctica y aplicada a una situación real, conceptos, procedimientos y valores aprendidos en el proceso educativo. Muchos autores (Tobón, 2004; Perrenoud, 2008) han estudiado con mucha profundidad este concepto.

De acuerdo con ideas de Moreno (2005) plantea que hay tres rasgos presente en la competencia: un primer rasgo está asociado a un desempeño de tipo técnico o de ejecución, pero si bien la competencia se muestra en desempeño concreto de un individuo, en realidad, es una expresión de todo aquello que subyace en la respuesta de los sujetos; esto es, los elementos cognitivos, motores y socio-afectivos implícitos en lo que el sujeto hace y debe hacer. Este rasgo es fundamental para dejar establecido que la competencia no se reduce a un mero saber hacer, así lo precisan definiciones en la que se señala el concepto de competencia que involucra habilidad, aptitud, capacidad y desempeño experto; segundo, el desempeño es la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad (un rol, un proyecto, una tarea); cuando se habla de desempeño, se pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto hace de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en las condiciones en que el desempeño sea relevante. El desempeño es un continuo en lo que los individuos pueden ir desarrollándose en termino de autonomía, en lo

que no se privilegia el saber ni el saber hacer, sino donde se asume que la importancia relativa de estos pudiera variar en función de lo que demanda la situación en lo que se concreta el desempeño.

Así, un tercer rasgo de competencia tiene que ver con los desempeños en la que se expresa, en la cual están involucrados tanto el saber, como el saber hacer. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, el inglés, hay que tener en cuenta que el aprendizaje de la lengua involucra fundamentalmente conocimientos de tipo procedimental, sobre todo si nuestro objetivo final es que el/la estudiante haga uso de los conocimientos del idioma para comunicarse en ella, los conocimientos declarativos (conocimientos de aspectos lingüísticos) están implícitos en este uso, así como los actitudinales y estratégicos. Es por ello que el desempeño comunicativo en diferentes situaciones comunicativas debe ser expresión del conocimiento y dominio de la lengua extranjera que posee el estudiante.

Los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo, en el que la reflexión sobre el propio trabajo docente y su perfil profesional resultan imprescindibles, exigen el desarrollo de unos roles y actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes y los profesores. Las modificaciones subyacentes a ellos se traslucen en cambios producidos en las actitudes y características de los estudiantes, consecuentemente, los **docentes en formación** se orientan hacia el logro de su autonomía mediante la consecución de estrategias variadas y creativas para el logro de sus objetivos personales y académicos, así como la cooperación y trabajo en equipo, y, por supuesto, en una responsabilidad y autorreflexión constante. Sin duda, esto exige una profunda revisión de presupuestos y



mentalidad en la cultura dominante del alumnado universitario y sus profesores (Martín Bris, 2008).

El Esquema N°. 1 contempla las competencias claves de la competencia comunicativa y el aprendizaje de la comunicación para toda la vida.



**Esquema N° 1. Competencias comunicativas.**

La competencia comunicativa actualmente se considera una de las competencias claves del profesional en el enfrentamiento a los restos de la sociedad moderna.

El programa de Definición y Selección de Competencias Claves (DeSeCo) llevado a cabo bajo el auspicio de la OCDE (2002) identifica teniendo en cuenta que las competencias claves son las que permiten al individuo participar en múltiples contextos o campos sociales contribuyendo a una vida exitosa y a un buen funcionamiento de la sociedad y las define como la habilidad de responder a las demandas individuales y sociales

exitosamente o llevar a cabo una actividad o tarea. Esta definición orientada hacia una demanda a su vez es complementada con las de competencias como estructuras mentales internas en el sentido de habilidades, capacidades o disposiciones inherentes al individuo.

Este programa también define tres categorías de competencias claves las cuales se deben de tener en cuenta al diseñar un currículo por competencias que contemple el aprendizaje para toda la vida. Ellas son: a) actuar de forma autónoma, b) usar herramientas interactivamente, c) funcionar en grupo sociales heterogéneos.

Estas categorías aunque están interrelacionadas, cada una de ella se centra en los objetivos específicos. La primera se refiere al desarrollo de una identidad y el ejercicio de una autonomía en el sentido de decidir, elegir y actuar en un contexto dado y asumir responsabilidades.

La segunda categoría de competencia clave y la que mayor interés reporta para este trabajo, tiene que ver con el uso de herramientas en el sentido amplio de instrumentos para enfrentar demandas profesionales importantes y de la vida diaria de la sociedad moderna. Entre estas herramientas se encuentra el lenguaje, considerado por Vygotsky como un instrumento de pensamiento. Aquí también se incluye la información, el conocimiento y las entidades físicas como las máquinas y computadoras. Una herramienta vista no como un mediador pasivo sino instrumental, como parte de un diálogo activo entre el individuo y el medio.

Estas competencias significan no solamente conocer las herramientas como tal sino entender como esa herramienta cambia la forma de interactuar con el mundo. Entre las competencias que incluye esta categoría se encuentra la habilidad de usar la lengua, interactivamente, lo que significa usar en varias formas y situaciones para alcanzar la comunicación. La interacción y la negociación se ven como un vehículo para que el aprendiz se desarrolle a través de interacción con sus iguales. Esta se fundamenta dentro de la teoría propuesta de Vygotsky en el enfoque histórico cultural.

Por lo tanto, una lengua extranjera que sirva para la comunicación con los demás en un proceso interactivo constituye una de la demanda de la sociedad moderna. Es por ello que las competencias comunicativas tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera se convierten en competencias instrumentales del profesional universitario o docente para enfrentar las demandas profesionales y de la vida cotidiana.

A su vez, esta competencia juega un papel importante en la formación del profesional ya que de ella dependerán en gran medida el logro y desarrollo del resto de las competencias a que hace referencia el programa DeSeCo para poder insertarse exitosamente en la vida social y laboral, en un mercado laboral cada vez más dinámico, económico, social y tecnológico, que exige la participación activa en la comunicación con personas diferentes, de otras culturas con distintas experiencias, valores y modos de vida, que siempre hablan el mismo lenguaje.

El Marco de Referencia Europeo de competencias clave para un aprendizaje para toda la vida así la reconoce como aquella que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Entre las lenguas extranjeras que mayor predominio tiene en los diferentes ámbitos del conocimiento y las relaciones internacionales se encuentra el inglés, la cual es considerada lengua internacional. Para mostrar las razones que justifican la necesidad de su estudio a escala mundial se describen varios hechos que demuestran su visibilidad como lengua de intercambio y comunicación internacional.

Las prácticas pedagógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés permitirán constatar la fundamentación del currículo en el área de inglés para conocer la función de la planificación y del desarrollo de la evaluación de las y los docentes de las escuelas públicas de la educación básica de la República Dominicana; y de este modo identificar las necesidades en la formación de los maestros y las maestras para poder diseñar una propuesta para la capacitación de los y las docentes del área de inglés.

En la comunicación se procesa información lingüística y contextual. Por lo tanto cuando el sujeto se comunica lo hace tomando en cuenta no sólo el mensaje sino también la situación en donde se produce el mensaje.

En la actualidad, la enseñanza de una lengua extranjera cuyos objetivos y metodologías se basan en enseñar gramática, en el uso correcto de la lengua, constituye un obstáculo para lograr la competencia comunicativa. Hoy en día, se necesita implementar nuevas estrategias para la evaluación de la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso, el inglés, dirigidas a facilitar el aprendizaje de una lengua y propiciar la habilidad de usarla con fines comunicativos reales.

### **2.2.3 El enfoque comunicativo y el papel de las competencias en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés**

Para la enseñanza-aprendizaje de idiomas es necesario centrarse en la competencia comunicativa y por ende, en el dominio de las estructuras para lograr el uso de la competencia lingüística del proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Desde el enfoque comunicativo la enseñanza-aprendizaje de una lengua se enfatiza dentro de marcos contextuales que permiten la comunicación y el uso de la lengua tomando en cuenta el estudio de los significados, de su expresión, comprensión y negociación a través de la competencia comunicativa.

Desde este punto de vista, los principios para la enseñanza señalados por Morrow (1981) son: a) “el significado más allá de la estructura; b) orientación de las actividades en forma de tarea; c) desarrollo de las habilidades para el aprendizaje dentro y fuera del aula; d) trabajo en pareja o pequeños grupos; e) aula centrada en el estudiante”(p. 37).

El primer principio se traduce en la necesaria contextualización referencial que requiere una actividad de la lengua en la búsqueda de significados encaminados a controlar la comprensión del mensaje.

El segundo principio muy relacionado con el anterior, va dirigido a la orientación de las actividades en forma de tareas contextualizadas en situaciones de la vida diaria lo que hace la enseñanza sea más comunicativa.

El tercer principio, referente al desarrollo de habilidades para el aprendizaje dentro y fuera del aula, llama la atención acerca del uso de la lengua en situaciones comunicativas semejantes a las que se llevan a cabo en la vida cotidiana o tareas significativas fuera del contexto del aula. Estos principios juegan un papel importante en la orientación del estudio independiente con tareas que motivan la comunicación. Las tareas diseñadas y soportadas en el uso de las tecnologías de la información fomentarían la independencia cognoscitiva del estudiante desde un ambiente atractivo.

En el cuarto principio, referente al trabajo en grupos, Vygotsky (1962) manifiesta que es a través del enfoque psicológico del interaccionismo social que una lengua se aprende mediante el uso de la comunicación efectiva, así pues, aprender a interaccionar es fundamental para aprender una lengua extranjera. Este es asumido por el enfoque comunicativo en el diseño y la programación de actividades o tareas de aprendizaje para ser resueltas en parejas o en grupos.

Por último, el principio que promulga el enfoque comunicativo referido al aula centrada en el estudiante tiene que ver con las tendencias actuales dentro de la psicología cognitiva donde encontramos el enfoque constructivista. El constructivismo, tal como lo enuncia Piaget (citado en Williams y Burden, 1997) concibe el aprendizaje como un proceso activo, constructivo, por parte del alumno, quien utiliza sus estrategias mentales para la construcción de nuevos significados.

Se entiende por construir significados el proceso mediante el cual el individuo amplía sus conocimientos sobre el mundo que lo rodea, incorporando lo nuevo a lo que ya sabe.

El constructivismo comparte con el modelo de lenguaje integral, que leer y escribir son actividades comunicativas y por consiguiente, el enfoque constructivista comparte algunos elementos con el modelo de enseñanza directa y el modelo de lenguaje integral.

Tanto el enfoque comunicativo y el papel de las competencias de una lengua extranjera como la importancia del inglés como lengua internacional de comunicación juegan un papel de transcendencia en relación a las prácticas docentes del proceso enseñanza y aprendizaje y la evaluación del idioma inglés, por ser este idioma el más hablado mundialmente según las últimas estadísticas realizada en los años 90 del siglo XXI.

#### 2.2.4 La importancia del inglés como lengua internacional de comunicación

Donde quiera que se viaja por el mundo se está expuesto de alguna manera al idioma inglés: en los aeropuertos, en las calles, en centros comerciales podemos encontrar anuncios como *No smoking*, *No Parking*, *Stop*, *push*, *pull*, *silent please*, *open*, *close*, entre otros.

Con el uso de la computadora se han introducido términos como *email*, *log off*, *save*, *print*, *send*, *click* y muchos más que ya incluso han asumido variantes del *Spanglish*, por ejemplo, se dice “no puedo *logearme* en esa computadora”, “voy a *chatear*” y otras expresiones más que se escuchan con frecuencia.

El idioma inglés se ha convertido en la lengua internacional por excelencia, además es la lengua de la computación y la tecnología, el idioma de los negocios, el comercio, el deporte y las relaciones internacionales. Es por ello que entre las lenguas más estudiadas en el mundo está el inglés. Este estudio coincide con Gerard, inspector general de la Academia de París, quien valora que entre los parámetros fundamentales para medir la importancia de una lengua se encuentran los siguientes factores: a) el número de habitantes nativos que tiene, b) en qué medida está geográficamente extendido, c) su importancia como vehículo de comunicación y la influencia económica y política de quienes lo hablan. (Quirck, Greenbaum, Leech y Svartvick, 1985).



Además, al primero de estos aspectos se podría agregar no solo la cantidad de hablantes nativos que posee sino también aquellos en cuyos países es considerada lengua oficial (como la India por ejemplo), y un factor importante la cantidad de organizaciones internacionales que la considera su lengua oficial.

Varios datos estadísticos también aportan una visión del alcance de esta lengua a nivel internacional en cuanto al número de personas que la hablan. Según la Enciclopedia Wikipedia (2002), el inglés es probablemente el tercer idioma del mundo en número de hablantes que lo tiene como lengua materna: 402 millones de personas y el segundo más hablado como segunda lengua.

Otro elemento que viene ampliar el panorama de inglés como lengua internacional por excelencia lo constituye el rápido desarrollo tecnológico de los países de habla inglesa lo que ha jugado un importante papel en su condición de medio de comunicación internacional o de lengua franca. Pero este desarrollo no solo se manifiesta en los países de habla inglés sino en todo el mundo, los ámbitos tecnológicos y comerciales han experimentado una evolución muy rápida y el inglés se ha convertido en la lengua indispensable para la comunicación en los sectores científicos y empresariales (Alcaraz citado en Saorin, 2003).

El desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones son también los medios de comunicación encargados de difundir una gran cantidad de información en lengua inglesa que están al alcance de casi todos los países del mundo, y la mayor parte de

los estudios científico-tecnológicos mundiales en bases de datos reconocidos, están publicados en inglés.

Saorin (2003) citado por Pérez (2007) afirma que:

El lenguaje de la investigación y las publicaciones académicas es en inglés. Las estadísticas se encargan de corroborar dicha información: más el 70% de los científicos leen en idioma inglés, alrededor del 85% del correo mundial está escrito en esa lengua y el 90% de la información en medio electrónico está guardada en este idioma. Alrededor del 80% de las revistas científicas están escritas en inglés (p. 41).

Esa tendencia dominante hace que algunas revistas de países punteros se hayan decidido a publicar también exclusivamente en inglés para asegurar la visibilidad internacional de los trabajos científicos.

En la mayoría de las ramas del conocimiento, las publicaciones de lengua inglesa son la de mayor prestigio y difusión internacional. No debemos olvidar que a menudo es el inglés la única herramienta disponible para acceder al mundo del conocimiento y la investigación (Flowerdew & Peacock, 2001).

Los resúmenes de documentos científicos como informes de trabajo de investigación, artículos científicos publicados deben ser escritos en la lengua materna y en la lengua inglesa u otras lenguas extranjeras, así como las palabras clave que permiten el acceso a la información.

Además, en los últimos años, el Internet ha venido también a reforzar este panorama de dominio de la lengua inglés en la difusión de la información. La preponderancia del inglés en este medio de educación se hace evidente. En la actualidad, el idioma inglés es el lenguaje más utilizado tanto en las investigaciones como en publicaciones académicas. (Saorin, 2003).

Así, se evidencia la importancia de la lengua inglesa y que su desarrollo aumenta cada día en la misma medida que un mayor número de personas tienen la necesidad de conocerla y dominarla para comunicarse. Esto confirma que el inglés es la lengua que más se habla, se lee y se escribe mundialmente. El inglés es una lengua internacionalmente hablada, por esta razón ha venido impulsando, en las últimas décadas, la importancia de su enseñanza y aprendizaje como instrumento compartido de comunicación. Por esta razón, el inglés es la lengua más estudiada en el mundo no hay ninguna duda de que el idioma inglés es la disciplina o asignatura que tiene mayor relevancia en la enseñanza-aprendizaje en los escenarios públicos y privados dentro de la educación como fuera de ella.

El estudio de un idioma extranjero puede estar condicionado por motivos cognoscitivos extrínsecos e intrínsecos:

Intrínsecos: el deseo de adquirir una nueva lengua, de leer su literatura, de conocer la cultura del pueblo que la habla. Este nivel de motivación puede conducir al éxito del aprendizaje aun cuando existan diferencias metodológicas en la enseñanza.

Extrínsecos: la necesidad de examinar el idioma como disciplina; con esto no se logra el objetivo de la actividad comunicativa que pierde contenido psicológico.

La motivación propicia una actitud positiva hacia el idioma que garantiza su desempeño. El/la profesor/a tiene la responsabilidad de motivar los intereses cognitivos de los y las estudiantes estimulándolo para el aprendizaje no solo del inglés sino de cualquier otra disciplina curricular.

El inglés es por tanto la lengua extranjera que se enseña como disciplina contenida en el currículo de la educación dominicana desde la primaria hasta el nivel de la educación Media en las instituciones escolares tanto públicas como privadas.

### **2.3 La evaluación del conocimiento y su implicación en el aprendizaje**

El tema de la evaluación de manera global nos atañe a todas las personas como seres humanos. En la actualidad es uno de los temas con más relevancia en todos los ámbitos: social, cultural y económico, preferentemente en el campo educativo.

El presente apartado nos aproxima al tema de esta investigación, las prácticas pedagógicas y de la evaluación de los y las docentes; basado en la indagación de diversas concepciones y propuestas que se manifiestan actualmente en el campo del proceso enseñanza y aprendizaje y de la evaluación educativa.

La presentación e indagación teórica recorren algunas de las preguntas centrales que hoy día se formulan los investigadores sobre las prácticas pedagógicas y evaluativas de los y las docentes del sistema educativo en torno a este tema tan polémico e interesante. No obstante nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Qué son prácticas evaluativas?, ¿Qué se entiende por evaluación? ¿Cómo surgió el término de evaluación en la educación? ¿Por qué evaluamos? ¿Quién evalúa? ¿Qué se evalúa? ¿Con que se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Qué funciones cumple la evaluación? ¿Cuáles son los criterios de la evaluación? Estas interrogantes definen en gran medida la forma de evaluar sus prácticas pedagógicas y su repercusión en el ámbito educativo.

La evaluación es un componente esencial del proceso educativo (Gimeno Sacristán, 1992). Es decir, se entiende por evaluación la acción educativa que implica recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. Pueden aparecer muchas definiciones sobre la palabra evaluación como concepciones de la misma. Sin embargo, de acuerdo con los propósitos de esta investigación, se puede decir que cuando la evaluación es social, participativa, holística y procesual se convierte en una ocasión para aprender, en una evaluación auténtica de los procesos educativos.

### **2.3.1 Concepto general de evaluación**

En un sentido amplio, la evaluación ha sido definida como un examen cuidadoso, realizado con rigor, de un *curriculum* educativo, de un programa, de una institución, de una variable organizativa o de una política educativa. De un modo general, podemos enunciar

que: evaluar significa valorar, establecer un criterio de valor acerca de algo (Bertoni, Poggi & Teobaldo, 1996). Refiriéndose a la polisemia del concepto de evaluación señalan otros significados como: verificar, medir, valorar, comprender, aprender, conocer, juzgar, comparar, constatar, apreciar, ayudar, cifrar, interpretar, estimar, experimentar, posicionar, expresar, entre otros.

De acuerdo con lo enunciado, se derivan dos perspectivas sobre la evaluación. En primer lugar, evaluar involucra el hecho de medir; es decir, expresar una cantidad. En segundo lugar, evaluar implica operaciones como estimar, comprender, en otras palabras pronunciar un juicio evaluativo y aproximado sobre una realidad.

Evaluar es, en consecuencia, un término bien singular que puede expresar lo cuantitativo y lo cualitativo. Es decir, que el término ha despertado las más variadas reacciones de acuerdo a sus connotaciones y las teorías de aprendizaje en que se ha sustentado.

Es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes ha variado sustancialmente según la teoría del aprendizaje en el cual se ampara como recurso metodológico. Por ejemplo, según señala el diccionario del Instituto Cervantes (2003) desde una visión conductista del aprendizaje se desarrolla una concepción de evaluación por objetivos, cuyas características más relevantes son las siguientes:

El fin de la evaluación es la comprobación de la eficacia de lo que se enseña, lo que desde una perspectiva positivista, se comporta, como se ha indicado, a obtener datos cuantitativos.

El término *assessment* (conducta) conlleva el significado de valoración, comprobación, estimación o apreciación de determinadas características de los sujetos y se realiza con fines de clasificación; forma parte de las prácticas habituales de los profesores para adaptar sus situaciones didácticas a las características coyunturales que presentan los alumnos (Wolf, 1990). Se puede emplear el término cuando se analiza el rendimiento académico de un alumno, se describen las aptitudes de una persona para una determinada actividad laboral o la competencia de un profesional para el desempeño de su tarea.

El término *assessment* hace referencia a actividades habituales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se resuelven mediante decisiones fundadas en aproximaciones empíricas. Este concepto se ha asociado con la palabra examen y se ha convertido en un evento estresante, objeto de temor para los alumnos y las alumnas, lo que ha conducido a que en el contexto pedagógico, con frecuencia se haya reducido la práctica tradicional de la evaluación a la realización de exámenes u otras mediciones de conocimientos.

Por lo tanto, de acuerdo con estas referencias, el uso del término evaluación para aludir a estas actividades no resulta acertado. La evaluación es una actividad más vinculada a procedimientos de investigación aplicados con rigor científico, por lo que se necesita una determinación que oriente a la mejora de sistemas complejos.

De acuerdo con esta concepción la evaluación es considerada una actividad independiente y externa al proceso de enseñanza. Se realiza para constatar los efectos que la enseñanza ha producido el efecto deseado en el alumno o la alumna y así poder acreditarle ante los demás. Si no se obtienen los resultados esperados no hay más solución que repetir el proceso, es decir, repetir la disciplina o el curso hasta obtener la acreditación.

La finalidad de esta evaluación es, por lo tanto, la selección y su objetivo, la acreditación de que esa selección se ha producido de acuerdo con criterios (capacidad de síntesis, seguimiento de instrucciones, organización, coherencia y claridad de las ideas), objetivos y estándares relacionados con la capacitación para el desempeño de funciones o tareas concretas.

Las definiciones mencionadas sobre evaluación son practicadas en muchas instituciones educativas. La evaluación conlleva retos y desafíos para el profesorado, el alumnado y en fin, para todo el sistema educativo, algunos de estos retos son: a) no se pueden mejorar los procesos sobre la marcha, sino únicamente repetirlos; b) no se puede observar la evolución del proceso, sino los resultados finales que se desprenden de él. c) el estudiante no conoce sus logros hasta el final del proceso, es decir, trabaja solo para obtener resultados (la nota, la aprobación o la descalificación), pues solo estudia cuando ese final está próximo (el día anterior al examen, a la entrega del trabajo, el cual va a completar una calificación y otras) y d) no se pueden detectar las problemáticas y necesidades puntuales en cada alumno, por lo que no se adapta la enseñanza al individuo. En consecuencia, con este tipo de evaluación el individuo ha de adaptarse al proceso y no el proceso al individuo.



Santos Guerra (1990) describe un marco similar respecto a la situación actual de la evaluación donde, además de los aspectos antes señalados, considera que se realiza fundamentalmente una evaluación cuantitativa donde sólo se evalúa al alumno y principalmente la formula negativa (corregir-enmendar lo errado) y la evaluación constituye un instrumento de control, de poder. La evaluación tiene como finalidad la difusión de los resultados obtenidos en un lenguaje accesible a todos los ciudadanos y no sólo a los iniciados. (Angulo, 1994). También, Casanova (1998) señala que “cuando se evalúa se suele hacer para detectar lo negativo, errores de aprendizaje, fallos de funcionamiento, etc. y, por lo general, no se destaca lo positivo” (pp. 12-24).

En vez de enfatizar en los errores se debe comenzar dando prioridad a todo lo que se ha evaluado positivamente o, más significativo, a los aprendizajes que los y las alumnos/as han alcanzado de modo definitivo; lo que pudiera considerarse un fuerte ingrediente motivador para que él o la estudiante siga trabajando y, por supuesto, un aspecto que ofrece pautas al profesor o a la profesora de lo que resulta interesante para sus alumnos/as y de lo planteado para la mejora de su instrucción.

Chomsky (1968) afirma que existe en el niño una predisposición innata para llevar a cabo el aprendizaje del lenguaje, aprendizaje que no puede ser explicado por el medio externo puesto que la estructura de la lengua está determinado por estructuras lingüísticas específicas que restringen su adquisición. Según esta teoría, el lenguaje es una capacidad específica del ser humano, quien esta biológicamente apto para adquirirlo, pues las personas nacen con un conjunto de facultades mentales que les permiten la adquisición del

conocimiento y las capacita para actuar deliberadamente en el medio externo (Chomsky, 1968; Papalia, 2001).

Según Piaget (1926) el lenguaje está condicionado por el desarrollo de la inteligencia, es decir, el ser humano necesita inteligencia para apropiarse del lenguaje; sostiene que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado, el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento del niño/a quien aprende hablar a medida que su desarrollo cognitivo alcanza el nivel concreto para su aprendizaje, según edad y etapa escolar.

Piaget señala que el ser humano, al nacer no posee lenguaje sino que lo va adquiriendo poco a poco, como parte del desarrollo cognitivo; además afirma que el desarrollo de los esquemas es sinónimo de la inteligencia, elemento fundamental para que los seres humanos se adapten al ambiente y puedan sobrevivir, por tanto, los niños desde que vienen al mundo construyen y acumulan esquemas como consecuencia de la exploración activa que observan y llevan a cabo dentro del ambiente en el que viven.

El proceso antes descrito permite ir adaptando los esquemas existentes y acumular nuevas experiencias para que su desarrollo como seres humanos en el entorno social. Estas experiencias son las sensorio motoras, las cuales son las bases del desarrollo cognitivo y el lenguaje, donde el aprendizaje continúa por la construcción de estructuras mentales, basadas éstas en la integración de los procesos cognitivos propios con los cuales las

personas construyen el conocimiento mediante la interacción con el entorno y las diferentes situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

Los enfoques centrados en la construcción de significado y en la comprensión del sistema por parte del niño son el enfoque constructivista (Lerner y Palacios, 1990) y el lenguaje integral de Goodman (1994).

Estos enfoques describen que el aprendizaje de la lengua escrita no se limita a la discriminación ni a la percepción de las letras ni las sílabas en su relación con los sonidos, sino de construcción de enunciados completos y basados en una situación de comunicación, según el enfoque centrado en la construcción de significados en el aprendizaje de la lectoescritura.

La evaluación, centrada ahora en el proceso, busca dar información para formular y reformar la acción didáctica. De otra manera, la evaluación es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo. La evaluación tiene como objetivo primordial establecer el nivel de aprovechamiento del estudiante en cada actividad de aprendizaje así como detectar las carencias y dificultades más relevantes, para corregirlas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta concepción de evaluación, la fiabilidad y validez, requisitos básicos de cualquier modelo evaluativo, se consiguen mediante el contraste entre las partes implicadas, esto es, entre el profesor y el o la estudiante y otros, a través de la triangulación de los datos obtenidos. En la recogida de tales datos se puede emplear una gran variedad de instrumentos tales como: la observación sistemática, los informes, la entrevista, el diario de aprendizaje, las listas de control, portafolios, grabaciones y rúbricas.

En la actualidad, se aboga por una evaluación del aprendizaje más allá del control y la medición de resultados de aprendizaje de los alumnos y las alumnas para cumplir con la función de optimización de los procesos educativos desde una visión constructivista del aprendizaje, el cual pone el interés en una evaluación más centrada en los procesos.

Según Mateo (2000) estos cambios en la evaluación del aprendizaje han supuesto posiblemente la innovación más importante que está afectando al pensamiento actual sobre aprendizaje, escuela y enseñanza.

Los cambios de la evaluación se han producido a través del cambio en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje, cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes que le otorga participación al alumno y a la alumna en este proceso, la toma de decisiones encaminada a la mejora de todo el proceso de enseñanza aprendizaje y el uso de formas alternativas de la evaluación.

Los procesos deben ir a la par para lograr la evaluación en la enseñanza-aprendizaje, pues la forma de enseñar está cambiando aceleradamente, está pasando de la enseñanza centrada en el profesor al aprendizaje centrado en el estudiante, práctica que requiere un compromiso muy activo por parte de este último y la exploración por parte del primero de los métodos de evaluación más efectivos que favorezcan el aprendizaje.

En fin, el objetivo de esta investigación se centra en la búsqueda de una evaluación que favorezca el aprendizaje del inglés a través de las prácticas pedagógicas de los y las docentes en las escuelas públicas de la educación básica de la República Dominicana.

Desde el punto de vista de la educación, el modelo constructivista aparece asociado a la evaluación como apoyo, como un instrumento de investigación a favor del profesorado y como tarea para el profesor, y agentes externos; como tarea compartida entre profesores y alumnos en el logro de las metas educativas y de una mejor formación del profesional.

Por lo tanto, la concepción de la evaluación, como instrumento, como un acto o momento en el proceso educativo permite juzgar y medir, ha dado paso a un criterio más actualizado en el que se considera como un proceso sistemático de análisis y valoración de los progresivos cambios que ocurren en los alumnos por la acción educativa y como vía de obtención educativa (Coll & Onrubia, 1999, p.12).

Desde esta perspectiva se considera la evaluación como elemento regulador del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que su aplicación ofrece información sobre la calidad de

dicho proceso, sobre la efectividad del resto de los componentes y orienta las necesidades de ajustes y modificaciones que algunos de sus elementos o el sistema deben sufrir para su perfeccionamiento.

Pérez Cabaní y Álvarez Valdivia (2000) enuncian que toda actividad de evaluación es un proceso en tres etapas: a) recogida de información; b) análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis; c) toma de decisiones de acuerdo al juicio emitido.

Resumiendo, la evaluación del aprendizaje se considera como el proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo.

Esta evaluación favorece también la introducción de ayudas pedagógicas que nos permiten analizar otras áreas de la competencia del aprendiz de un enorme valor pedagógico como su nivel de autorregulación meta cognitiva, tipo de dispositivos y métodos didácticos que pueden favorecer su aprendizaje.

### **2.3.2 Prácticas evaluativas de los y las docentes**

La evaluación es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la realidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante, de la calidad de los procesos empleados por los

docentes, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertenencia de conformidad con los objetivos que se esperan alcanzar, todos con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente (Iafrancesco, 1995).

Es decir, desde esta perspectiva se tiene en cuenta la función diagnóstica de este proceso la cual reviste especial importancia para llevar a cabo una evaluación formativa y la de gestión como capacidad de procesar información para la toma de decisiones pertinentes que permita una profunda reestructuración en los modelos de organización y conducción de los procesos educativos, la cual se considera la razón de ser de este proceso.

Desde este punto de vista se considera que si se quiere cambiar la práctica educativa y lograr el aprendizaje de los y las estudiantes es necesario cambiar la evaluación, su finalidad, el qué se evalúa, quien evalúa y cómo se evalúa. Además, desarrollar un sentido de reflexión y compromiso de los profesores y las profesoras para así desarrollar las nuevas aproximaciones evaluativas de los aprendizajes que sobrepasan la dimensión individual del profesorado para ser abordados de forma conjunta y planificada a nivel institucional y educativo.

De Armas y Martínez (2001) Plantean que:

Innovar en la evaluación implica un cambio en la valoración que el profesorado hace de sus intereses, ya que todos los estudios muestran que la evaluación es la práctica pedagógica que menos motiva al profesorado y que más le molesta, al

mismo tiempo para el estudiante la evaluación es la actividad más temida y la menos gratificadora (p.131).

¿Por qué?, la causa pudiera estar, como antes se daba por la tradición evaluadora seguida hasta el momento donde la tarea de evaluar está íntimamente ligada a examinar y reguardar el resultado como indicador de calidad del aprendizaje obtenido como volumen y fidelidad de los conocimientos acumulados.

Aun cuando se sabe que, por principio, parcial en cuanto a la naturaleza y amplitud de la relación entre significados que explora, toda tarea o actividad de evaluación es por lo tanto evidente que los alumnos aprenden mucho más de lo que son capaces de captar con la actividad de evaluación (Coll & Martín, 1993).

A través de la aplicación de instrumentos, tipo test propios de la evaluación tradicional, no se sabe a ciencia cierta cómo están aprendiendo los y las estudiantes, y por ello surgen movimientos que enfatizan el uso de formas alternativas de evaluación que faciliten la observación del trabajo de los alumnos y las alumnas y de sus habilidades de manera continua y sistemática.

Con la implementación de un mejor conocimiento de las tendencias del desarrollo de la evaluación del aprendizaje se puede contribuir a perfeccionar la práctica evaluativa de los y las docentes en nuestras escuelas públicas de la educación básica, en tanto conforma



un marco de referencia para la reflexión y la toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés.

La tendencia reduccionista en los procesos de evaluación se manifiesta de diferentes formas, como la de considerarla como una cuestión netamente técnica, limitarla sólo al rendimiento académico, generalmente restringido a lo cognoscitivo, reducirla a indicadores y valores cuantitativos que tributen confiabilidad y validez. En sentido general, esta tendencia ve la evaluación como apéndice del proceso, no como un componente estructural y dinámico. No la aprecia en su dimensión integradora entre lo pedagógico, lo psicológico y lo social, elementos que representa para optimizar la relación alumno-profesor-sociedad.

Se considera que no toda la experiencia evaluativa y las teorías en que se sustenta la evaluación del aprendizaje son absolutamente negativas. Castro (1999) resume con sus reflexiones las limitaciones de las tendencias referidas y sus implicaciones sociales que han posibilitado un cambio encaminado a considerar la evaluación como tendencias resistentes de sus teorías psicopedagógicas, entre ellas: la evaluación en sentido reduccionista, la evaluación como centro del proceso y la evaluación como exigencia intrínseca del acto educativo.

Con el análisis de estas tendencias se puede profundizar en la evaluación del aprendizaje de los alumnos y las alumnas desde dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en particular de revelar las características, funciones y requisitos que debe cumplir el modelo evaluativo que se pretende construir: un modelo de evaluación integrado

al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, donde ésta no sea considerada un apéndice sino parte integrante del proceso.

Monereo (2003) también considera que las corrientes socio-cognitivas, actualmente en la psicología educativa, conciben la evaluación de los conocimientos que aprende el alumno como una actividad formativa y formadora de primer orden, que debe formar parte integrante del proceso de enseñanza -aprendizaje y contribuir un dispositivo privilegiado para su optimización. Señala este autor, que ya no se valoran solamente conocimientos declarativos, procedimentales, actitudinales sino que se enfatiza en el conocimiento estratégico.

Éste opina que uno de los instrumentos que presenta mejores credenciales para llevar a cabo una evaluación formativa son algunas de las propias tareas que solicitan los profesores y las profesoras a sus alumnos y a sus alumnas. En fin, estas tareas suponen una alternativa real y eficaz de evaluar el conocimiento de los y las estudiantes.

En el diálogo con Castro (1999) se plantea una re-conceptualización de la evaluación y de sus procesos para tratar de anticipar las implicaciones que su introducción supondrá y con Hargreaves (1999) se plantea también un análisis de sus consecuencias desde las perspectivas tecnológica, política, cultural y social.

Desde la perspectiva tecnológica, la evaluación del aprendizaje se focaliza en aspectos tales como la organización, la estructura, la estrategia y las habilidades para el desarrollo de nuevas técnicas de evaluación.

Desde este punto de vista se asume que en un proceso alternativo de evaluación del inglés con fines específicos que se imparte en la diferentes carreras universitarias, requeriría formación y práctica del profesor de inglés en el desarrollo de métodos de evaluación para que sean capaces de evaluar la complejidad de la información sobre la base del aprendizaje de los y las estudiantes en la solución de tareas auténticas de comunicación en la lengua extranjera.

La perspectiva política en innovación educativa implica el ejercicio y la negociación del poder y de la autoridad y la competencia de intereses entre diferentes grupos (House, 1981). Los modelos alternativos que se proponen en la actualidad presumen de cierto modo, ceder y compartir parte del poder y la autoridad del profesor como único evaluador cuando lo situamos en el ámbito de la evaluación.

Mateo (2000) reconoce dos aproximaciones evaluativas conceptualmente distintas, que ellos denominan como la evaluación convergente y la divergente: a) la evaluación convergente, en ella lo realmente importante es determinar lo que el alumno sabe, comprende o puede hacer respecto a alguna cosa previamente determinada. El poder de toma de decisiones se sitúa fundamentalmente en el área del profesor. b) la evaluación divergente, en cambio, el énfasis se centra en el alumno y lo que aprende y en cómo lo

hace. Los alumnos y las alumnas deben aceptar parte de la responsabilidad en su propio proceso y los profesores y las profesoras en la creación de las condiciones para que éste se efectuara. La evaluación divergente es la más acertada y con ella obtenemos los procesos evaluativos los cuales deben ser compartidos y diseñados conjuntamente, aunque el compartir la evaluación no sólo hace referencia a los estudiantes sino también al equipo de profesores que ejercen la docencia en una misma disciplina o materia en el área del conocimiento y otros agentes educativos como participes en los nuevos diseños evaluativos.

A pesar de, que esta perspectiva de la evaluación pudiera encontrar dificultades en la resistencia al cambio de los profesores y las profesoras a ceder y compartir el rol que ha desempeñado durante mucho tiempo de ser único evaluador.

Desde la perspectiva cultural, el verdadero reto de implementar nuevas propuestas evaluativas se sitúa en la necesidad de que los profesores re conceptualicen y re culturalicen sus juicios respecto de la naturaleza y el propósito de la evaluación de aprendizajes (Mateo, 2000). Esta perspectiva analiza cómo las innovaciones son interpretadas e integradas en el contexto social y cultural de una institución.

Un cambio en la evaluación de los aprendizajes supone la aplicación coordinada de un conjunto de estrategias. En estas estrategias los criterios evaluativos no deben ser ni ocultos ni misteriosos sino transparentes. La actitud de los profesores y las profesoras y de los alumnos y las alumnas debe de ser activa, nunca pasiva, y que esa dinámica la perciban ambos. La evaluación desde esta perspectiva cultural implica reevaluación y

autoevaluación constante de ambos actores hasta alcanzar los logros de aprendizaje previstos. Por lo tanto, los objetivos desde esta perspectiva no se sitúan en el control sino en la mejora, en la optimización de la calidad de aprendizaje de los y las alumnos/as, de la formación de los y las docentes, y en la creación de entornos favorables para el aprendizaje.

De modo que, si desde la perspectiva política las dificultades podían reflejarse en la resistencia de los y las docentes al cambio para impartir su rol de evaluador desde esta última las dificultades podrían estar muy relacionadas con la anterior en la asimilación del cambio en el pensamiento tanto de los y las docentes como de los y las estudiantes lo que supondrá indudablemente un importante esfuerzo y un tiempo prudente.

Desde la perspectiva social se muestra la necesidad de analizar en qué medida la sociedad moderna afecta el cambio y la innovación educativa en una realidad compleja, diversa e incierta. Los cambios y reformas educativas son hechos que pudieran ser percibidos como elementos enriquecedores, éstos suponen una enorme complicación en el momento de pretender establecer y desarrollar la misión de la institución y consecuentemente orientar su innovación.

El impacto de la implementación de las ciencias y de las tecnologías de la comunicación ha generado un cambio en las actitudes y expectativas de las instituciones educativas, afectando los procesos de cambio educativo, por lo que la sociedad se pregunta sobre los tipos de competencias básicas que tendrían que desarrollar necesariamente con los y las estudiantes; cómo se deberían reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje si

aplicamos en su diseño los avances tecnológicos y en el caso específico de la enseñanza del inglés, cómo se podría integrar las tecnologías a la evaluación de la lengua extranjera, entre otras cuestiones.

Las características generales cuestionan la posibilidad de establecer modelos únicos de evaluación, por lo tanto es necesario que el cambio que se proponga en la evaluación se sustente sobre una multiplicidad de fuentes y evidencias; a su vez, admite diverso puntos de vista que permite compartir juicios y que sea constantemente renovable.

Desde este punto de vista, hay retos y desafíos al asumir la interpretación y exploración para re- conceptualizar la evaluación del aprendizaje y sus consecuencias con un carácter de pluralidad; pluralidad de perspectivas, de contenidos, de métodos, de los instrumentos, de los actores e incluso diversidad de las personas a quien van dirigidas.

El papel que desarrolla la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se logra desde diferentes estudios, también de la naturaleza y procedencia como mecanismo central en la buena marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Black & William, 1998; Gifford y O' Connor ,1992; Sadler, 1998; Barberá, 2003).

De acuerdo con estos autores la evaluación que se plantee a los estudiantes en las instituciones educativas influirá en la objetividad de unos resultados pedagógicos. Es decir, que el aprendizaje de los estudiantes en relación a la disciplina sea lo más relevante, y que

el aprendizaje del entorno social en el que viven sea un aprendizaje significativo, es decir, que puedan comprender, recordar y aplicar con garantías y éxito personal y profesional.

Desde el punto de vista de la investigadora, la evaluación es uno de los componentes clave para propiciar cambios hacia la mejora de los procesos educativos, aunque muchos de los y las profesores/as se resisten al cambio, a pesar de que cada día ésta cobra mayor interés tanto para los y las docentes como para los y las estudiantes. Pues al evaluar se logra un conocimiento que significa un crecimiento en los procesos educativos para la enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes. La evaluación, entendida como una serie de acciones continuas que los y las docentes realizan de manera cotidiana en el aula, no puede reducirse solamente a los resultados arrojados por los exámenes que son, en última instancia, una simplificación de la evaluación, una visión reduccionista de la misma. La evaluación va más allá de unos simples resultados.

De esta manera, los resultados de los exámenes deben convertirse en un punto de partida para que los actores del proceso educativo: directores/as, docentes, coordinadores/as, estudiantes reflexionen en torno a las prácticas evaluativas y a las prácticas de enseñanza, de forma tal que aquello que se hace en el aula sea significativo y promueva al mismo tiempo actitudes de compromiso, interés y responsabilidad en los estudiantes, que conllevaran a un aprendizaje significativo y a largo plazo.

Todo el trabajo escolar gira alrededor de la evaluación, ésta no solo condiciona qué, cuándo y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula.

Una de la más importantes funciones de la evaluación es identificar los problemas y avances que se presentan en el proceso enseñanza-aprendizaje o para diagnosticar las experiencias previas del estudiante. Es decir, la evaluación se proyecta en su dimensión diagnóstica. En este sentido la evaluación proporciona la información necesaria para seguir el proceso de desarrollo que, en el plano instructivo y educativo, va teniendo el estudiante; también, la evaluación permite valorar el progreso, el retroceso o estabilidad que en la construcción de los conocimientos que va adquiriendo el estudiante.

La evaluación formativa tiene como fin fundamental asegurar el progreso formativo de cuantos participan en el proceso educativo o sea de quienes aprenden y de quienes enseñan. En esta dinámica la evaluación se convierte en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad de la que todos salen beneficiados precisamente porque la evaluación es y debe ser en todo sentido fuente de crecimiento e impulso para todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

Se plantea que si después de efectuar cualquier tipo de evaluación, de ella no se deriva una acción educativa que convierta la insuficiencia en suficiencia y logre un sentimiento de auto superación en los estudiantes entonces la evaluación, como categoría



didáctica no ha cumplido su cometido (González, 2007). Esta es una cuestión de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para dar respuesta al ¿Qué evaluar? Hay que organizarse y tomar en cuenta el objeto de evaluación, el cual es el aprendizaje de los estudiantes, en los que intervienen los siguientes elementos: los objetivos, entendidos como los propósitos o fines que se persigue con la actividad de los centros educativos. Estos objetivos vienen expresados en términos de desarrollo de capacidades generales o específicos, que se pueden concretar y clasificar por áreas o materias de conocimientos y por cursos o ciclos.

Esta conceptualización de los objetivos plantea la dificultad de que las capacidades no son mensurables de forma directa y que su desarrollo es un continuo más o menos constante que generalmente no tiene fin. Para apreciar el desarrollo de las capacidades debemos recurrir a estándares que sean susceptibles de algún tipo de constatación, aunque sea de forma indirecta, como los contenidos, las tareas y el desempeño del estudiante en la realización de la misma.

Los contenidos se consideran medios para alcanzar los objetivos. Estos contienen a su vez, la información que debe manejar el alumno o sea los conceptos. Las estrategias, habilidades y destrezas de pensamiento y de realización de actividades, en este sentido los procedimientos.

Las actitudes cuya asimilación por el alumno se relaciona de forma razonable con el desarrollo de las capacidades y que van íntimamente unidas a los dos tipos de contenidos ya mencionados. Esta clasificación de contenidos no supone considerarlos compartimentos estancos ya que sin el dominio de los conceptos no se pueden desarrollar procedimientos y al mismo tiempo no se aprenden ambos sin desarrollar al mismo tiempo actitudes (positivas o negativas), de la misma manera que si no existe una actitud favorable hacia el aprendizaje este no se produce o se consigue de manera eficiente.

Las actividades del alumno, del profesor se desarrollan sobre los contenidos para el logro de los objetivos de aprendizaje. La corrección o calidad de las actividades se puede apreciar de forma directa, por lo que su análisis constituye un elemento fiable de la evaluación, aunque no permiten apreciar determinados aprendizajes cuando estos no implican una manifestación o actividad observable.

Por tal motivo, a la hora de evaluar, debemos asumir que hay objetivos y contenidos no propuestos que los alumnos y las alumnas consiguen, y que hay también aprendizajes y conocimientos cuya verificación es muy difícil. En los contenidos se incluye la evaluación del conocimiento estratégico.

Monereo (2003) afirma que: “desgraciadamente las iniciativas para elaborar instrumentos fiables y validos que tengan por objetivo evaluar el conocimiento estratégico, se destacan por su ausencia” (p.3). Aunque señala la existencia de un sin número de cuestionarios que preguntan directamente al aprendiz sobre la frecuencia con que emplea

una u otra técnica de estudio o en qué circunstancias o ante qué tipos de problemas actuaría de uno u otro modo para llegar a resolverlos. Sin embargo, en cualquier caso la validez de estas pruebas está claramente, en suspenso por su descontextualización, las cuales en opinión del autor, invalidan sus resultados.

### **2.3.3 Evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera**

Es notable el hecho de que los conocimientos lingüísticos que van adquiriendo los y las estudiantes como parte de su interacción con el sistema de la lengua que estudian, así como el grado de desarrollo de las habilidades de la lengua resultan necesario evaluarlos a través de la propia comunicación de los y las estudiantes en la lengua extranjera, como forma de expresión del grado de desarrollo de competencia comunicativo aprendido. Es precisamente en la práctica comunicativa que el profesor o la profesora y el o la estudiante pueden observar de forma continua y evaluar el desempeño comunicativo del estudiante en la lengua extranjera.

La enseñanza de una lengua extranjera, específicamente, bajo el enfoque comunicativo, no deja dudas de que se deben evaluar conocimientos, habilidades y desempeño comunicativo en el uso de la lengua extranjera, en fin el nivel de competencia comunicativa adquirida, sentimientos, valores y actitudes.

La evaluación, como categoría de la didáctica no puede verse alejada de su aspecto pedagógico. Un sistema de evaluación bien estructurado debe permitir llegar al plano

efectivo, viendo al o la estudiante en toda su plenitud como ser cognoscente en su macro mundo personal y lógico en el que incluye sus actitudes, intereses, sentimientos y valores.

Este conocimiento actitudinal quizás pudiera resultar de difícil constatación en otras materias, pero en la lengua extranjera pueden ser evaluados a través del desempeño del estudiante en la comunicación, en la cual, se puede apreciar su capacidad de participación, sus actitudes ante el grupo, sus preferencias, sus actitudes respecto al aprendizaje de la lengua, sus intereses en la propia realización de las tareas de aprendizaje de la lengua inglesa, también se puede indagar directamente acerca de sus modos de pensar y actuar en cada situación comunicativa lo que hace que este conocimiento se haga realidad.

Por lo tanto, si se pretende evaluar el nivel de competencia adquirido por el estudiante habría que apelar a lo que plantean las cuatro sub- competencias que se integran a la competencia comunicativa. La competencia comunicativa incluye el conocimiento de reglas y usos de la lengua y la habilidad para usarla de forma eficaz.

Además se evaluarán los conocimientos lingüísticos, conocimiento procedimental y estratégico de los cuales el estudiante se vale para hacer un uso adecuado de la lengua de acuerdo a las normas y conductas que rigen un determinado contexto social, así como la capacidad de comprender y producir mensajes coherentes en la lengua extranjera, el idioma inglés.

Hoy en día, en cambio, la evaluación desde una perspectiva constructivista supone involucrar al estudiante en todo el proceso a través de una participación activa en la evaluación de su propio aprendizaje y el de los demás. Esto se logra a partir de la introducción de estrategias de autoevaluación y coevaluación para que participen de la toma de decisiones en relación con su aprendizaje para mejorarlo.

De acuerdo al carácter formativo de la evaluación conviene recordar la necesidad de que se dé una participación real a los diferentes agentes en el proceso de evaluación.

Los profesores y las profesoras tienen la responsabilidad y debe de evaluar de la forma más objetiva posible el aprendizaje realizado por a sus alumnos/as, utilizando criterios y objetivos, claro y precisos, cuidando en todo momento los aspectos técnicos científicos y éticos de este proceso.

Los alumnos y las alumnas son los principales protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista psicológico es de un gran valor su participación activa, compromiso y responsabilidad en la evaluación. En la medida en que los alumnos y las alumnas intervienen en este proceso, profundizan en su propio conocimiento (meta-aprendizaje) y se convierten en agentes activos y autónomos de su propia formación. Desde esta perspectiva entra a jugar un papel fundamental la autoevaluación, entendida como participación, la que constituye además un elemento de motivación intrínseca de gran valor.

Cuando el estudiante se involucra en la evaluación de su propio aprendizaje aumenta la motivación, el compromiso y la responsabilidad con la tarea a realizar. Toda tarea se da por resuelta a través de un *feedback*, lo cual debe solicitarse al profesor , a los compañeros de clase o incluso a un auditorio social más allá de la escuela al que puede estar vinculado el desarrollo de la propia tarea.

Desde la perspectiva socio-constructivista la evaluación y la autoevaluación constituyen el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento. La evaluación en este momento proporciona datos constantemente en función de la toma de decisiones acerca de la convivencia de introducir o no cambios.

Hay una concepción de que el que enseña es el que evalúa, dejando la evaluación en manos de los que aprenden; es decir, que los estudiantes son los que permiten que la evaluación se haga realidad en el proceso enseñanza–aprendizaje.

Se pone en práctica una hetero-evaluación que se nutre de la autoevaluación y de la coevaluación tanto del profesor como del grupo clase mediante la interacción y la confrontación.

Varios autores consideran que la autoevaluación aumenta el grado de conciencia, responsabilidad, compromiso y participación de los en su propio proceso de aprendizaje sintiéndose estos protagonistas reales del mismo y a la vez los hace conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Las fortalezas de la autoevaluación van encamadas al

desarrollo de autonomía en el aprendiz y la capacidad meta- cognitiva; aunque por falta de conciencia el alumnado suele aprovecharse de la autoevaluación para sobrevalorarse o, en algunos casos subestimar sus habilidades. Es algo nuevo, es una oportunidad de presentar la evaluación como una oportunidad de aprendizaje y no simplemente obtener una calificación (Borich & Tombari, 1999; Weber, 1999).

La autoevaluación debe aplicarse entre los y las estudiantes, así también a los maestros y las maestras sobre su práctica educativa. Se podrán tomar en cuenta aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales. Los resultados de la autoevaluación son muy formativos y aportarán en la toma de decisiones en el aula.

La coevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje consta de una evaluación conjunta o recíproca. Es decir, esta es aplicada sobre un trabajo, proceso o actividad en los cuales, específicamente, todas las personas implicadas participan en la valoración de los mismos.

En este caso, es importante concientizar al alumnado que la evaluación es para mejorar no para castigar. El concepto de evaluación más conocido es la hetero-evaluación, es decir, la evaluación que hace una persona de otra, acerca de su actitud, trabajo y conocimiento. Esta evaluación es la que hace habitualmente el profesor o la profesora con sus estudiantes. Las mayorías de las actividades de evaluación que se realizan en el aula son hetero-evaluaciones, es decir, el profesor o la profesora aplica una evaluación al alumnado. Sin embargo, se debe promover la autoevaluación y la coevaluación por las ventajas que estas representan para el alumnado.

Autoevaluarse es tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos que se pretenden alcanzar, es asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción con el fin de la mejora. Por lo tanto, la autoevaluación del o de la estudiante juega un importante papel en la autorregulación de su aprendizaje; aunque para que los y las estudiantes puedan regular su aprendizaje, deben aprender a autoevaluarse.

La didáctica nos proporciona acciones que tienden a resolver este problema utilizando la evaluación como una forma de regular el aprendizaje, estrategias que permiten a los estudiantes irse autorregulando mediante instrumentos facilitados por el profesor (cuestionarios de autoevaluación, formas de coevaluación) y en muchos casos elaborados por los mismos estudiantes para que vayan observando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las dificultades que tienen y encuentran las estrategias para superarlas ( Flores y Trejo, 2003).

Desde este punto de vista, es muy importante estimular al alumno o la alumna en cuanto a este tipo de evaluación para que vaya formulándose opiniones sobre su propio trabajo, puesto que constituye una variable clave en la autorregulación del aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes, así mismo en el desarrollo de las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser persona y aprender a convivir cuestiones claves para llegar a ser competentes.

Finalmente, en este proceso resultaría importante contrastar las conclusiones sobre las estrategias de la autoevaluación, coevaluación y hetero-evaluación con la evaluación de



otros colegas; ya que con estas conclusiones e intercambio de información y de valoraciones desde diferentes perspectivas suele resultar la triangulación y esta responder a muchas de las interrogantes que se hacen los profesores y las profesoras respecto a este proceso tan complejo, pero tan importante a la vez para lograr el rigor y la validez que le corresponde.

#### **2.3.4 Fases del proceso de evaluación**

Hay que tomar una serie de pasos lógicos dentro de un proceso continuo en el que cada fase cumple un papel importante, en función de las demás, y que a veces pueden solaparse unas en otras y de este modo entender los diferentes procedimientos del aprendizaje de la evaluación.

Es obvio tener presente cada fase de la evaluación en este trabajo de investigación, ya que unos de sus objetivos nos confronta en este tema, pues conocer función de la planificación y del desarrollo de la evaluación de los y las docentes en el área de inglés.

Planificación: La evaluación debe responder al principio de planificación, partiendo de la definición del modelo, el estudio del contexto y del punto de partida, criterios a evaluar, contenidos, estrategias, procedimientos, medios, recursos, tiempo que se van a utilizar, etc.; esta es una de las etapas más importantes. En esta fase se diseñan también los instrumentos los cuales pueden pilotarse con el fin de adecuarlos para conocer su validez.

**Aplicación:** En esta se llevan a cabo los procedimientos y se aplican los instrumentos de evaluación que se diseñan en la planificación. Esta supone el acopio de información, su organización y codificación.

**Valoración:** Se efectúa por medio de un estudio analítico y reflexivo sobre la información disponible para poder emitir juicios relevantes de valor con referencia a los criterios establecidos y conocidos por todos los implicados en el proceso.

**Calificación:** Es la expresión de los juicios de valor en las escalas descriptivas o cuantitativas que estén vigente en el centro educativo y cuyo significado es compartido por todos los interesados.

**Comunicación:** Se pone en conocimiento de las personas implicadas, tanto individual como colectivamente, a través de los medios más idóneos y preservando el derecho a la intimidad. Además de los resultados de la comunicación tenemos las medidas de apoyo, problemas detectados y propuesta de mejora.

**Meta-evaluación:** Es una reflexión crítica sobre todo el problema y sus resultados por el profesor y por el alumno. Esta fase es una de las más importantes, aunque no siempre se realiza. Esta guía el proceso de mejora, lo constituye una de las razones principales del acto de evaluar.

### **2.3.5 Normativa de la evaluación en la República Dominicana**

En la República Dominicana, ubicando la evaluación en el Nivel Básico, se puede definir según los grados:

La evaluación integral que se desarrolla en 1ro y 2do grados apoya a los y las docentes para distanciarse de la idea de evaluar para emitir juicios y calificar, esta permite apreciar las cualidades de los trabajos infantiles y considéralos como un ejemplo más del esfuerzo humano; en la evaluación de los desempeños de los y las estudiantes se toman en cuenta: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

La decisión acerca de cuál evaluación utilizar, depende del momento y de las intenciones del o la docente.

Para los grados 1ro a 8vo se propone evaluar desde la perspectiva de la evaluación auténtica, que promueve un sistema donde se recopilan, organizan, interpretan y evalúan las evidencias de un estudiante durante el proceso de aprendizaje.

El Artículo 3 (Ordenanza 1'96) emanada del Ministerio de la República Dominicana de la Educación Básica plantea que la evaluación es de carácter social, participativa, procesual y holística, implica un proceso permanente de valoración e investigación de la realidad educativa, tomando en cuenta todos los actores del proceso de enseñanza- aprendizaje, en sus dimensiones particulares y general, con el propósito de tomar decisiones que permiten el mejoramiento continuo de la calidad de la Educación.

Aunque, tradicionalmente ha sido el/la profesor/a el agente que decide qué, cómo y cuándo evaluar.

En el Sistema Educativo la Ley 66-67 de Educación en el artículo 3 Ordenanza 1'96 que ha sido sustituida por la 1'98, contenida en la Ley General 66-97 de Educación plantea en todos los niveles de educación: Inicial, Básica, Media y de Adulto que la evaluación es de carácter social, participativa, procesual y holística e implica un proceso, en sus dimensiones particulares y general, con el propósito de tomar decisiones que permitan el mejoramiento continuo de la calidad de la educación básica y en el contexto educativo supone el principio y el fin de todo proceso didáctico.

En los fundamentos del Diseño Curricular del Nivel Básico (1995) se define la evaluación como un proceso que permite identificar múltiples factores que inciden en los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva va más allá de una evaluación de resultados.

En resumen, la evaluación es considerada como un proceso que permite observar la planificación docente, el aprendizaje de los y las alumnos/as, la marcha del currículo y la adecuación de sus componentes, el proyecto institucional (el proyecto de centro educativo, reglamentos docente, reglamento escolar, etc.); entre otros documentos institucionales que se consideran su objeto con vistas a tomar decisiones que permitan mejorar los distintos proyectos del proceso educativo en cuestión.

### **2.3.6 Técnicas e instrumentos de evaluación**

Las prácticas instructivas y los métodos de evaluación se consideran que deben formar parte del objeto de evaluación para incidir en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Los instrumentos de evaluación pueden ser diferentes en relación con la información a recoger, el tipo de evaluación a utilizar, el tiempo, el tema y los contenidos a evaluar y la materia, entre otros. En este punto se nombran algunos instrumentos en aquellos que pueden aplicarse en las clases del idioma inglés con el objetivo de lograr una evaluación más formativa, por el momento. Se mencionan algunos instrumentos del listado que hace Barberá (1999) y más adelante se abordan otros que consideramos de importancia en el marco de una evaluación auténtica del idioma inglés en este estudio.

La observación es un procedimiento que permite la recolección de información muy valiosa a través de la aplicación de instrumentos específicos. La observación es útil para la evaluación de la comunicación oral, esta debe ser evaluada desde un enfoque cualitativo a partir de unos criterios previamente establecidos por los profesores y las profesoras y los y las alumnos/as como son la fluidez, el contenido de la comunicación, la comprensión, el uso de formas correctas y apropiadas al contexto situacional, la pronunciación, así como las competencias que se estén evaluando los criterios de evaluación de la tarea.

Los instrumentos más comunes y característicos para el registro de la observación son las escalas valorativas y las rúbricas en sus diversas modalidades:

- Lista de control: para tomar la ausencia y presencia de los y las estudiantes.
- Escala de los valores psicológicos y filosóficos.
- Registro anecdótico: registrar los incidentes y hechos ocurrido en clases que resulten de interés o relevancia para el observador.

El análisis de tareas es una modalidad de observación que se refleja en la actividad del alumno o de la alumna en relación con la dinámica de la clase. Este análisis se puede estructurar en torno a las distintas fases de ejecución de una actividad compleja y completa, de forma que se analice la capacidad de planificación y previsión del proceso de ejecución, de la calidad del resultado y de la capacidad del o de la alumno/a para extraer conclusiones y aplicaciones en otros contextos.

En esta técnica utilizamos varios instrumentos para registrar de forma esquemática como se realizan las fases mencionadas, por ejemplo, las exposiciones de los alumnos y las alumnas y las fichas de trabajo tanto del profesor/a como del alumno o la alumna. La observación y el análisis de tareas de los alumnos y las alumnas pueden desempeñar un rol muy relevante en cuanto a la evaluación de la lengua, en este estudio, el inglés desde un enfoque cualitativo y procesual.

Otro instrumento es la entrevista para evaluar la comunicación oral. Estas deben ser diseñadas de una manera flexible que permitan una conversación fluida con preguntas acorde con el nivel de conversación de los y las estudiantes. Esta se realiza a través de preguntas y respuestas. En este estudio de investigación incluye también a los y las

docentes del área de inglés. En ambos caso podemos utilizar técnicas auxiliares como los registros en audio, video, tomando en cuenta que estos medios para recoger información pueden provocar inhibiciones tanto en los y las estudiantes como en los y las docentes y perderse así el objetivo de la misma.

Estos medios solo deben usarse de manera frecuente en el aula cuando se haga consiente tanto al alumno o a la alumna como al profesor o la profesora de su importancia y valor sobre la retroalimentación de la clase.

Las encuestas o cuestionarios pueden ser útiles en la evaluación de la competencia de la escritura. La ventaja de esta habilidad está en que pueden ser aplicadas a un gran número de alumnos y alumnas, aunque con la desventaja de la rigidez en las preguntas y respuestas.

Desde las nuevas tecnologías de la información y comunicaciones de mira del siglo XXI, existen otros instrumentos para la evaluación de la escritura de cartas a través del uso del correo electrónico, *chat*, foros abiertos de discusión, *PowerPoint*, *web quests*, *wiki*, *blog*, *postcard*, grupo google, entre otros. También para evaluar la expresión escrita en niveles más avanzados de dominio de la lengua se pueden emplear los reportes escritos, los ensayos, la evaluación por carpetas y portafolios, entre otros instrumentos de amplia gama de información.

El auto-informe en la evaluación puede ser tanto del alumno o de la alumna como del docente o la docente. Elaborando un registro narrativo, escrito u oral para valorar preferentemente el proceso de toma de decisiones en la solución de una determinada tarea comunicativa. En este auto-informe se evaluaría fundamentalmente el contenido estratégico.

Mapas conceptuales: Permiten sintetizar y al mismo tiempo relacionar de manera significativa los conceptos contenidos en un tema. Es el procedimiento indicado para contenidos altamente estructurados que sean susceptibles a conceptualizarse (Novak & Gowin, 1984).

Estos pudieran utilizarse en el inglés con fines profesionales (de la especialidad) donde se trabajan conceptos que necesitan ser relacionados de forma esquemática para una mejor comprensión y utilizarlos como pautas para la expresión oral en temas de contenidos más complejos.

Mapas mentales (*mind maps*): Estos son muy apropiados para sintetizar de forma gráfica los eventos que se va produciendo en un determinado texto y que pueden ser utilizados desde los niveles elementales ya mencionado anteriormente.

El diagrama de Venn: útil para evaluar comprensión de lectura y comprensión auditiva, el cual permite de forma gráfica establecer semejanzas y diferencias entre fenómenos, cosas, hechos y costumbres.



Dibujos e imágenes: El lenguaje pictórico y gráfico es una alternativa a la lengua escrita u oral, este ocupa otro nivel de representación mental. Se usan imágenes tanto para crear como para identificar. El uso de dibujos y diagramas resulta una práctica o actividad muy motivante para mostrar comprensión auditiva o de lectura.

Ponerse en lugar de...: Este tiene el valor de integrar los conocimientos adquiridos en el entorno escolar y suscita la puesta en práctica de los conocimientos que forman parte de los esquemas mentales más personales. Esto supone pasar de espectador a ser actor. Se le pide al alumno o la alumna que entienda la situación que se le presenta, que active sus conocimientos previos y que comunique que haría él en un caso parecido.

Diario de clase: (alumno/a, profesor/a): narra lo que sucede en las interacciones cotidianas tanto de su entorno escolar como de su comunidad (valoración).

Portafolios: Colección de trabajos de los alumnos y las alumnas que busca demostrar, por medio de la mejora progresiva, lo que son capaces de hacer.

Generación de preguntas: Generar preguntas implica comprensión global y profunda del material de aprendizaje. Es muy importante y es poco aplicable en las clases por los alumnos en la lengua extranjera (inglés) por el razonamiento que implica y la complejidad de formular preguntas en esta lengua.

Proyectos: Actividad extensa sobre un tema que puede tener un carácter interdisciplinario que se conjuga alrededor de una planificación y unas orientaciones iniciales. Muy provechoso para estudiantes con un nivel avanzado los cuales deben desarrollar procesos cognitivos que implican la reflexión, la interpretación la inferencia, la síntesis, entre otros.

Los exámenes o pruebas: Estos son procedimientos de evaluación que deben ser utilizados de forma complementaria con los demás procedimientos, pero nunca como único recurso de evaluación. Los exámenes pueden ser orales o escritos. Éstos han sido criticados ampliamente por diferentes motivos: poco confiable por su nivel de elaboración, excesiva parcialidad, tiempo muy limitado, etc., se identifican con la evaluación final del proceso por su valor indudable en la evaluación del mismo. La prueba escrita permite indagar en menos tiempo los conocimientos, hábitos y habilidades de todo el grupo durante el curso. En estas pruebas (*short quiz*) tienen la limitación de no presentar la lengua en su forma de comunicación más natural (oral), por lo que deberá completarse con pruebas orales para valorar aspectos tan importantes como la expresión oral para detectar las competencias básicas de la lengua (inglés), como son la pronunciación, entonación y la fluidez.

La selección e implementación de un instrumento u otro dependerá del tipo de información que se quiera recoger, los fines que se persiga, las necesidades educativas de cada grupo de estudiantes, el contenido a evaluar, la materia a evaluar, el estilo que utilice el evaluador o la evaluadora, el nivel de conocimiento de la lengua (inglés), entre otros.

Los profesores y las profesoras manifiestan muchas veces inquietudes acerca de la elaboración de un examen oral, pues éstos tienen el poder de discriminación acerca las preguntas en un ejercicio, si resultaría fácil o difícil. Esta información es de mucha utilidad para la práctica oral en el aula, ya que muchas veces se realiza a través de la técnica lluvia de ideas, preguntas y respuestas, muy usada en la lengua extranjera para profundizar en el conocimiento de un tema y a la vez poder seleccionar las preguntas para realizar el diseño de los exámenes que midan realmente lo que se pretende medir, en este sentido la tipología de preguntas y respuestas serán esenciales para obtener el conocimiento de la lengua extranjera.

Por esta razón, es necesario señalar que el proceso evaluador deberá adecuarse a las necesidades e intereses de cada contexto educativo, puesto que hay que tomar en cuenta la particularidad y singularidad de cada individuo, analizando sus características, el nivel de aprendizaje y detectar las necesidades específicas de su entorno. Además se debe destacar que en cualquier intento de medición en la evaluación del aprendizaje, existirá un margen importante variabilidad y subjetividad que será conveniente reducir con la aplicación de varios instrumentos de los antes mencionados que no excluyen del todo los tradicionales.

La medición resulta una preocupación constante para los profesores y las profesoras, por el hecho de que esta se refiere a clasificar en qué medida evaluar. Evaluar cómo se menciona anteriormente, es comparar, medir, valorar. Todo esto nos lleva a dialogar sobre los referentes que guían la emisión de un juicio de valor en la evaluación.

### **2.3.7 Tipos de evaluación**

La evaluación sistemática permite ir detectando a cada paso las suficiencias e insuficiencias tanto de la conducción del propio proceso de enseñanza-aprendizaje como del nivel de desarrollo de los y las estudiantes. Esta sirve para ir midiendo el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir, que la evaluación debe adoptar un carácter procesual y continuo. Así se establece la necesidad de realizar una evaluación inicial continua y formativa durante todo el proceso y sumativa al final del mismo. La evaluación tiene momentos específicos, pero durante todo el proceso se hace sistemáticamente.

#### **1) Evaluación inicial**

Ésta tiene una función diagnóstica (si es diferenciada) y pronóstica (si es colectiva). Indaga acerca del punto de partida del estudiante centrándose en los conocimientos ya adquiridos, experiencias personales, representaciones de la tarea, razonamientos, estrategias, actitudes y hábitos de aprendizaje. Considerando el diagnóstico desde el punto de vista pedagógico al planificar una estrategia de enseñanza-aprendizaje se debe tener en cuenta una fase diagnóstica sobre el estado real inicial y las alternativas de desarrollo, lo que abarca la identificación de las estructuras de conocimiento que ya poseen lo y las estudiantes. De esta manera, el diagnóstico ocupa un lugar preponderante en la condición de un proceso de enseñanza-aprendizaje consciente y orientada hacia objetivos específicos.

#### **2) Evaluación formativa**

La evaluación formativa (o de proceso) tiene objetivos específicos de regulación pedagógica, detectar cuales son los puntos débiles del aprendizaje más que los resultados obtenidos en el aprendizaje, gestión de errores y consolidación de éxitos.

### 3) Evaluación sumativa

La evaluación sumativa (final) está dirigida al balance de los resultados obtenidos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta encara de manera particular la doble funcionalidad evaluativa de carácter social y pedagógico. Actúa en función de dar información a diferentes fuentes (estudiantes, instituciones, sociedad) de cómo ha culminado el proceso educativo, pero puede servir de base para mejorar la acción educativa y modificar en repetición futura la misma secuencia de aprendizaje. Su función es de rendir cuenta, opera como instrumento de control social al asegurar que las características de los y las estudiantes respondan a las exigencias del sistema y para tomar decisiones de práctica y planificación educativa.

Esta tipología de evaluación debe ser entendida más desde el enfoque funcional referente a los fines que se persigue, que desde un enfoque temporal.

En estas tipologías se enmarcan en las funciones diagnóstica y formativa de la evaluación referidas a lo que muchos autores definen como la función pedagógica de la evaluación y la evaluación sumativa con su doble función social y pedagógica lo que está en congruencia con la toma de decisiones.

En dependencia de las finalidades de la evaluación, ésta sirve fundamentalmente a dos funciones: Una carácter social y la otra de carácter pedagógico.

Una de carácter social: de certificación de aprendizajes y consecuentemente de selección, clasificación y de orientación de los y las estudiantes. Esta pretende, esencialmente, informar al alumno o la alumna de la progresión de sus aprendizajes y determinar qué alumnos/as han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar. Siendo está registrada al final de un periodo de formación del que se quiere hacer un balance al final de un curso o ciclo.

Carácter pedagógico: de regulación del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en el proceso de formación, ya sea en su inicio, durante o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje.

En la mayoría de los escolares se practica casi de forma exclusiva la primera de estas funciones, una evaluación de resultados, es decir, determinar si se han alcanzado o no unos determinados criterios de aprendizaje, por ejemplo, a efectos de admisión o certificación, por lo que responde más a las políticas educativas que a la mejora y calidad de los procesos educativos.

Cada profesor considera que todo lo de su materia es fundamental, pero debe pensar qué sabe él mismo de otras materias y qué saben sus compañeros de profesión de esa que él tiene como fundamental. Una puesta en común reflexiva acerca de estas cuestiones resolvería sin tensiones la selección de contenidos conceptuales en el sistema educativo. Si hubiera que destacar uno de los elementos curriculares más decisivos para la personalización de la enseñanza, habría que señalar la metodología, con todos sus componentes, que efectivamente permite aproximar el aprendizaje a cada persona de acuerdo con sus características particulares.

La selección de unos u otros métodos, la opción por determinadas estrategias, la elaboración de actividades variadas y con diferente nivel de complejidad o temáticas diversas, el uso de múltiples recursos didácticos, todo ello favorece la adecuación del sistema (rígido por principio) a las peculiaridades de cada alumno y alumna. Es el único modo de inventar caminos variados para que cada alumno transite interesado hacia las metas de la educación y las consiga. No solo existe una ruta para llegar a la finalidad propuesta y es el maestro el que debe descubrir cuál es la más adecuada para cada persona que está educando.

Según Stenhouse (1987):

El profesor es como un jardinero que trata de forma diferente a las distintas plantas y no como un labrador en gran escala que aplica tratamientos normalizados a unas plantas tan estandarizadas como sea posible. Bajo tales condiciones, la variación de un tratamiento proporciona una tentativa de una mejor producción bruta para lograr

maximizar la producción de cada una de las unidades; y esto es lo que se requiere en educación. El profesor ha de efectuar un diagnóstico antes de prescribir y luego variar la prescripción. El modelo agrícola supone que para todos existirá la misma prescripción (p. 47).

Es posible afirmar que el cambio educativo real vendrá de las modificaciones que se realicen en la metodología y en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no obstante en el resto de elementos curriculares. Estos son también importantes, sin duda alguna, como ya hemos comentado, pero su cambio no supone variar fórmulas tradicionales que resultan nocivas para la mayoría, incluso para los alumnos que acaban con éxito su trayectoria institucional, aunque parezca increíble.

Este tema cobra cada vez más relevancia en el ámbito educativo. Un criterio importante a tener en cuenta en cualquier tipo de análisis sobre el tema de la evaluación:

Addine (1997) señala que:

La evaluación es el elemento regulador. Su aplicación ofrece información sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la efectividad del resto de los componentes y las necesidades de ajustes, modificaciones u otros procesos que todo sistema o algunos de sus elementos deben sufrir (p.17).

Desde esta perspectiva puede verse claramente que la definición según este criterio sirve fundamentalmente para llevar a cabo modificaciones o ajustes dentro de los elementos



del proceso. Estos criterios llevan a precisar que la evaluación no puede verse como un elemento regulador solamente del proceso enseñanza-aprendizaje en su generalidad, sino también debe incluir al estudiante como sujeto de la educación inmerso en un sistema de interacciones e interrelaciones personales que contribuyen al desarrollo de su personalidad.

En la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación de los y las docentes del área del inglés y que lo que apunta esta investigación se propone utilizar la evaluación como estrategia o mecanismo regulador de la enseñanza, el aprendizaje y como mecanismo de auto regulador del propio estudiante a medida que va adquiriendo práctica en su proceso de autoevaluación.

Desde este punto de vista aprender implica, además identificar obstáculos y regularlos, y la evaluación es el motor del aprendizaje. Al evaluar-regular se logra una coherencia entre los hechos y las representaciones y la propia expresión de la ideas de los alumnos y la acción efectiva del profesorado para lograr proceso en el aprendizaje (Flores y Trejo, 2003).

Este estudio de investigación se centra en ir reconociendo los cambios que se deben ir introduciendo para que cada estudiante aprenda de forma significativa y los cambios a introducir en las prácticas instruccionales de los y las docentes, así sean para propiciar ese aprendizaje, ya que el fin último del proceso enseñanza-aprendizaje es el estudiante y su aprendizaje.

Para obtener mayor claridad en la concepción de lo que constituye una evaluación formativa, ésta se sustenta en la definición de varios autores quienes consideran que cuando la evaluación no supone un corte en el flujo instruccional y su objetivo fundamental no es el de acreditar formalmente la adquisición de unas competencias específicas, sino el de favorecer el ajuste y regulación de la enseñanza y la autorregulación del propio aprendizaje, se está ante los enfoques de la denominada evaluación formativa (Perrenoud, 1993). Ésta tiene como fin recoger indicios del progreso constructivo de los alumnos para tomar decisiones educativas (Monereo, 2003).\

La evaluación formativa tiene su esencia en su función reguladora de los procesos de enseñanza y aprendizaje así como en la aplicación continua y sistemática como parte integral del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta se utiliza en la valoración de procesos y supone, por supuesto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de manera que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones de forma inmediata. La finalidad de la evaluación formativa, en consecuencia indica su propia denominación que es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

En general en esta investigación se supone un modelo de evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las escuelas públicas ya mencionadas a través de una evaluación formativa que revierta más directamente en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación deberá propiciar la participación del estudiante o

de la estudiante en el proceso de evaluación de su aprendizaje que le permita introducir estrategias encaminadas a la autorregulación de su aprendizaje.

### **2.3.8 La evaluación formativa en la enseñanza basada en tareas comunicativas**

La evaluación formativa debe seguir una serie de pautas para que cumpla su verdadera función. Es conveniente resaltar aspectos relacionados con los contenidos que evalúa, el momento, los procedimientos y su alcance pedagógico.

En primer lugar, si se asume la evaluación con un carácter formativo se debe entonces incorporar la evaluación diagnóstica al inicio del proceso y durante el proceso para orientar las acciones instructivas y el aprendizaje de los y las alumnos/as. Esta dimensión diagnóstica debe considerar la diversidad pedagógica de todos los estudiantes y, en consecuencia, elaborar las estrategias que sean necesarias a partir de la definición de las regularidades que destaquen las problemáticas fundamentales que presenta el colectivo estudiantil.

La evaluación formativa se centra en la comprensión del conocimiento y en la resolución de tareas complejas y contextuales, por tal razón, forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, una evaluación auténtica que se base en tareas de evaluación relacionadas con la futura práctica profesional de los y las estudiantes realizadas, en diferentes situaciones, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que tienen la función de formar e informar a los estudiantes sobre sus aprendizajes.

También, esta evaluación no deberá atender exclusivamente a contenidos de tipo declarativo como suele suceder con frecuencia a través de pruebas de diagnóstico sino que debe tener en cuenta contenidos de tipo procedimental y actitudinal que son los más importantes en el aprendizaje de la lengua extranjera, pero resulta insuficiente evaluar conocimientos declarativos acerca de la forma en que se manifiesta la lengua extranjera sino evaluar como es el desempeño comunicativo a través del uso que haga el estudiante de la lengua, en este estudio el inglés.

Además, se exploran intereses, actitudes, expectativas del estudiante en el aprendizaje de la lengua que es a quién se dirige el trabajo del profesor e incluso las estrategias que utiliza para tener un desempeño más eficaz en la lengua extranjera.

Los instrumentos de la evaluación formativa son varios, estos pueden ser de tipo cualitativos y cuantitativos aunque, básicamente, lo hace a través de las tareas que conforman dicho proceso, pero no suele utilizarse procedimientos que se alejan de las prácticas cotidianas de aprendizaje, puesto que, en este tipo de evaluación, el examen es ocasional aunque no se descarta su utilidad.

En cuanto al tiempo de la evaluación formativa, ya mencionado anteriormente, tiene lugar a lo largo de todo el proceso a través de intervalos frecuentes y regulares a diferencia de la evaluación sumativa que tiene lugar en un momento puntual al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formativa, en relación al proceso a lo que se refiere en el plano cognitivo-intelectual, en el afectivo-emocional tiene mayor alcance en el plano pedagógico y tal vez uno de los aportes fundamentales de la evaluación formativa es concebirla no como un resultado final desde la perspectiva del aprendizaje, sino como un proceso de formación y desarrollo de la personalidad del estudiante desde el punto de vista integral.

En fin, todo análisis de los resultados alcanzados por los y las estudiantes en el proceso será incompleto, y por ende carente de integridad, si no tiene, además, en qué medida se ha alcanzado su conocimiento personal en lo que a la parte afectiva-emocional respecta.

Por esta razón, es primordial tomar en cuenta un elemento muy importante dentro del sistema de evaluación con una dirección formativa: la autoevaluación y la coevaluación del aprendizaje.

De acuerdo con los agentes responsables de ejecutar la evaluación formativa se incluyen a ambos protagonistas del proceso formativo.

En el mismo momento que el estudiante identifique y haga conciencia donde se encuentran sus errores e intervenga de manera activa en su erradicación mucho mayor será el nivel de desarrollo que alcance en su sistema de conocimientos.

La propuesta de integrar la evaluación al proceso instruccional se sustenta en algunos trabajos previos realizados en el ámbito de la educación universitaria (Pérez, Carretero, Palma & Refel, 2000; Monereo, 2003; Castro, 1999). Estos estudios apuntan hacia la integración de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la evaluación.

Desde la implementación de estos trabajos se toma en consideración la incidencia de la enseñanza del uso de estrategias de aprendizaje en la calidad de este proceso, la guía del profesor como factor determinante del resultado del mismo y la función reguladora de la evaluación en el aprendizaje el cual señalan estos autores resulta un proceso complejo.

Los autores más arriba mencionados toman como referencia en su propuesta las aportaciones recientes de los trabajos sobre evaluación formativa interactiva de (Allal & Pelgrims, 2000) de los cuales se interpreta las concepciones vigotskianas considerando que la instrucción y la evaluación se fusionan en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), lo cual posibilita regular el aprendizaje y fomentar el desarrollo.

Desde esta perspectiva, se plantea la evaluación más como un proceso de comunicación guiada, integrada en la instrucción en el aula y orientada al logro de los objetivos educativos, que como un proceso de medida de resultados de aprendizaje.

Por lo tanto en esta propuesta, la evaluación tradicional dirigida al resultado cuyo instrumento fundamental es el examen que se realiza al final de cada periodo sin que se tome en cuenta el proceso de enseñanza, pasa a un segundo plano. Se necesita implementar instrumentos como la observación del profesor y de los alumnos entre sí, la interacción en

forma de diálogo entre profesores y estudiantes y entre estudiante-estudiante lo que permitirá la exploración dentro de la zona de desarrollo próximo.

De acuerdo a estos planteamientos, en opinión de Allal & Pelgrims (2000) hacen que el proceso de evaluación determine el proceso educativo.

La finalidad de la evaluación será determinar cómo diferentes aprendices responden a la instrucción y como diferentes procedimientos de enseñanza facilitan o promueven el aprendizaje y, desde esa base, asegurar la regulación y diferenciación de las actividades instruccionales y evaluativas.

En relación con el objeto de la evaluación, estos autores consideran necesario tener en cuenta las capacidades del estudiante, la comprensión de la materia, la competencia progresiva en tareas significativas que favorezcan un conocimiento situado y por ultimo las estrategias de autorregulación y participación, procesos, atribuciones y de auto-concepto.

El objeto de la evaluación no se limita solamente a la progresión del estudiante en su aprendizaje sino también a la responsabilidad progresiva que va adquiriendo el estudiante en este proceso. Es decir, favorecer un conocimiento sobre el proceso de evaluación

Por consiguiente, los procedimientos y los instrumentos de evaluación, ya mencionados en el apartado dedicado a este aspecto, se consideran válidos y útiles mientras permitan la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los y las estudiantes.

Si se parte de la consideración de que el diseño instruccional refleja la concepción del aprendizaje que el profesor ha adoptado, al diseñar las situaciones instruccionales se dará prioridad a la regulación del aprendizaje (Allal, 1988). Así, cada aspecto de la instrucción de la tarea, el objetivo de ésta y la interacción social pueden adquirir un sentido regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje que se despliega en una situación. Desde este punto de vista, la evaluación se incorpora a los componentes de la secuencia instruccional y, por lo tanto, requiere una mínima cantidad de instrumentación específica.

Los datos que se recogen para evaluar son esencialmente cualitativos, si se usan los instrumentos antes mencionados, en el caso de la lengua extranjera se utilizaría la observación del desempeño comunicativo de los y las estudiantes en las tareas cotidianas.

Las tareas propuestas a los y las estudiantes, en el caso de la lengua extranjera, deben ser tareas comunicativas en situaciones reales de comunicación o simuladas vinculadas a conflictos y problemas que resulten significativos para el alumno o la alumna dirigidas a la búsqueda de significados, a la solución de problemas que se presentan en diferentes situaciones comunicativas donde por lo general más de una respuesta puede ser posible, dado lo impredecible del acto comunicativo.



Estas tareas en opinión de Monereo (2003): “deberían ser prototípicas en el sentido de que su resolución constituyese una demostración bastante fiable y completa del dominio de competencias esenciales del alumno en la materia” (p.3). Es decir, deberían de ser exigentes, en el sentido de que su resolución requiriera en gran medida entender, relacionar, organizar y personalizar el contenido y no solo memorizar, o reproducir información.

Por tal razón, el uso de estrategias de aprendizaje de mayor nivel cognitivo resultaría en este aspecto indispensable.

De este modo, la intervención de los y las docentes debe estar en función de las necesidades y de las demandas que se pongan de manifiesto. La información obtenida de la evaluación deberá garantizar la reinversión de los datos en guía del aprendizaje.

Este concepto de la evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un proceso de comunicación guiada para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje con una función eminentemente formativa y formadora que se plantea en estos trabajos permitirá explorar nuevas formas de llevar a cabo el proceso de evaluación de la lengua extranjera, el inglés, en las escuelas públicas del segundo ciclo de la educación básica que propicie un aprendizaje de mayor calidad y una gradual autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la introducción de estas formas alternativas de llevar a cabo la evaluación requiere de la sensibilización del profesor como agente capaz de llevar el

cambio a sus prácticas educativas y favorecer la calidad del aprendizaje de la lengua a través de un proceso de formación en el marco de su práctica pedagógica y de la evaluación.

La evaluación como un principio importante siempre está ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/las alumnos/as influyendo considerablemente en su aprendizaje. Puesto que la evaluación hoy en día, es considerada un importante pilar de la enseñanza del sistema educativo en todos los niveles del proceso educativo, diferentes estudios han comprobado que la evaluación determina el aprendizaje de los estudiantes y no el currículo oficial (Biggs, citado en Álvarez, 2007). La metodología es un indicador de calidad del sistema educativo en todos los niveles de la educación y se ha convertido en tema de estudio de numerosas investigaciones. Los cambios que se ha experimentados en el siglo XXI se ha hecho más visible en la investigación y en la innovación docente, se propaga como el tema de actualidad de la educación.

Desde este planeamiento cualitativo-interpretativo y exploratorio se ha comprobado que la forma en que los y las profesores/as plantean la evaluación de los/las alumnos/as afecta a los enfoques del aprendizaje y a la calidad de dicho aprendizaje.

El cómo estudia el alumno puede depender de muchas variables. Pero, ciertamente, lo que más influye en cómo estará el alumno es la evaluación que espera. El alumno estudia para aprobar y de lo primero que procura enterarse es sobre cómo va a ser evaluado, como pregunta o examina el profesor. No son precisamente las orientaciones del profesor, sino su

modo de evaluar lo que va a condicionar como estudia. Y del cómo estudia el alumno va a depender cómo aprende.

Snyder (1971) refiriéndose a la expresión del currículo oculto señala que el currículo real, el que condiciona el estudio del alumno, no es el que aparece en un programa (currículo abierto, explícito), sino el implícito (oculto) en los exámenes esperados.

Por otra parte, en el aprendizaje del alumno por el hecho de evaluar también se produce determinados efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El evaluar incide directamente en muchos ámbitos del proceso educativo: la función como profesor, la elección de los materiales, la metodología, el clima de la clase, la calificación del aprendizaje y otros aspectos. De cómo evaluamos dependerá en gran medida la calidad del aprendizaje.

La manera como será evaluado el alumno condicionará su estilo de estudio y lo que es más notable su estilo de aprendizaje. A medida de dar importancia a un tipo de contenido en determinados aprendizajes de otros y preguntando de una cierta manera, casi siempre de forma semejante, se estará creando un estereotipo en la forma de aprender y por tanto, un sesgo en el modo de abordar la propia comprensión de la realidad a la que se accede.

Es decir, que la evaluación del aprendizaje que practican los profesores tiene unas consecuencias contundentes en la calidad del aprendizaje de los alumnos por lo que resulta conveniente dejar claro los criterios que se asumen en cuanto al concepto de calidad. Al

asumir la concepción constructivista del aprendizaje la calidad debe ser percibida como transformación, cambio y mejora en el aprendizaje, a la vez el aprendizaje debe ser concebido como proceso activo de construcción del conocimiento y el alumno como participante activo en este proceso. Esta debe abarcar tanto los procesos como los productos sobre la base de asumir la autovaloración y la mejora continua para satisfacer las necesidades del estudiante.

Si la evaluación tiene unas consecuencias tan importantes en el aprendizaje de los alumnos (Biggs, 1996) habría que preguntarse: ¿Por qué no mejorar el aprendizaje simplemente cambiando el sistema de la evaluación? La respuesta, según Hernández (1997, p.34) “es tanto compleja y no tiene solución única y aislada”. Crookes (1988) hace una revisión del impacto que ésta ejerce en el aprendizaje y apunta algunas respuestas. Luego de una revisión minuciosa de algunos trabajos teóricos (Entwistle, 1987; Resnik, 1989); éstos coinciden en señalar que la calidad del aprendizaje está determinada por el método adoptado por el alumno para aprender. Por otra parte, el alumno enfoca su aprendizaje según percibe las demandas de evaluación. Entwistle, Biggs, Mueller (citados en Hernández, 1997) establecen que entre las variables más relevantes para la calidad del aprendizaje se destaca el sistema de evaluación adoptado por los profesores. De cómo se equilibren las consecuencias y resultados de las prácticas pedagógicas y evaluativas dependerá en gran medida de la calidad del aprendizaje.

Desde este punto de vista, la evaluación tiene unos efectos retroactivos contundentes: “la forma de evaluar determina la manera de aprender y de enseñar”

(Monereo, 2003, p.2). Las consecuencias de la evaluación en el aprendizaje de acuerdo a las concepciones de los profesores y las profesoras sobre el proceso de evaluación lo podrá dar por hecho por las decisiones que toman los y las docentes respecto a la evaluación, las cuales tienen una incidencia en el aprendizaje que se promueve. Por lo tanto lo que los profesores y las profesoras evalúan y como lo evalúan va a afectar la calidad de tales aprendizajes. Si solo evalúan niveles inferiores de aprendizaje, esto indudablemente afectará a los procesos de aprendizaje, desarrollados por los propios estudiantes (Hernández, 1998).

Unos de los cambios de mayor significación en la aproximación a la enseñanza de idiomas, que nos atreveríamos a tachar de revolucionario, ha sido el hecho de que el *currículum* de una segunda lengua, ha pasado de ser un currículum basado en la materia a un *currículum* basado en el alumno, en sus poderes, en sus necesidades, en definitiva, en lo que el alumno quiere hacer con la lengua que aprende (Vez y Valcárcel, 1989).

Darling-Hammond (2003) señala que para garantizar aprendizaje de calidad a todos los estudiantes se debe desarrollar prácticas educativas de calidad, pero ¿Qué son prácticas educativas de calidad? En término general, toda experiencia humana es parte de eso que se llama práctica, sin embargo, la práctica es más que un quehacer, ya que es parte de un sistema de ideas y conocimientos, involucra valores, forma de ser, pensar, actuar y sentir. Visto desde esta perspectiva, la práctica está cargada de teoría.

Para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en contextos escolares los y las docentes deben tomar en cuenta los hábitos y cultura escolar para promover la reflexión crítica acerca de las prácticas del proceso enseñanza-aprendizaje y de la evaluación de los y las estudiantes.

Las instituciones escolares poseen un sistema de gestión pedagógica en la actualidad o sea con los espacios para la formación de comunidades de práctica-docente que permitan a los/las profesores/as reunirse para resolver y consensuar sobre las problemáticas o situaciones conflictivas, considerar nuevas ideas, evaluar alternativas y definir los objetivos de la escuela.

#### **2.3.9. Tendencias en la evaluación de la enseñanza de la lengua extranjera**

Las tendencias históricas predominantes en la evaluación de la lengua extranjera y los procesos enseñanza y evaluación de la misma se destacan específicamente, en autores como (Oller, 1979; Swain y Canale, 1982; Brumfit y Jhonson (eds.), 1987; Millrood, 2001; Ellis, 1994, 1999 y Mueller, 2003).

Muchos de estos autores hacen referencia en sus trabajos a las diferentes tendencias seguidas en la evaluación de la lengua extranjera que han determinado una gran producción de variantes y modelos evaluativos orientados, fundamentalmente, a conocer y valorar el nivel de los conocimientos lingüísticos en detrimento de la evaluación del uso de la lengua en contextos comunicativos. Han proliferado en este ámbito el uso de exámenes tipo test

con preguntas de opinión múltiple y ensayo restringido que limitan en gran medida la comunicación unidos a los conceptos de validez y confiabilidad.

Por lo tanto, han ejercido gran influencia en la evaluación de lengua extranjera las diferentes teorías de aprendizaje del campo de la psicología; estando la teoría del razonamiento basada en el conductismo apoyado por las metodologías de un enfoque audio-oral y un currículo estructuralista y gramatical donde la evaluación del aprendizaje era concebida en estas corrientes gramaticales como estímulos y respuestas orales o escritas apoyados en un reforzamiento. De esta manera surgen las pruebas estandarizadas y la evaluación llamada *discrete point testing*. Esta última tendencia se basa en la división del conocimiento en unidades mínimas para la evaluación, la cual persiste aun hoy. Según, Baltra (1982) muchas pruebas en la actualidad siguen los patrones del *discrete point testing*, es decir, sub-dividir el lenguaje para su evaluación en unidades mínimas de la lengua.

Después, el enfoque comunicativo simultáneamente representó, sin duda, una reacción violenta en contra del conductismo y el estructuralismo. Los *test* ya no podían seguir los patrones del conductismo y era necesario evaluar a través de pruebas que contemplen preguntas de respuesta abierta que se ajustaran a situaciones dentro de un contexto social determinado.

Por supuesto, este tipo de pruebas produce un perfecto enlace entre la sociolingüística, el enfoque comunicativo y el sistema de evaluación. Por lo tanto, para

responder un *ítem* el alumno y la alumna necesita conjugar la gramática con el vocabulario, su comprensión lectora, conocimientos de las normas de uso de la lengua, de los registros, etc., pero todo dentro de un contexto situacional.

A fines de los años 70 se describe la capacidad de manejar el inglés como lengua extranjera en niveles de suficiencia lingüística. Según Malavé (1996) proliferaron varios modelos de suficiencia de idioma, exámenes tales como el *Comprehensive English Language Test (CELT)* y el *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* unidos a otros que se utilizan aún en nuestros tiempos para acreditar los conocimientos de la lengua asumiendo que el nivel de conocimiento (suficiencia) de un idioma (*Language proficiency*) consta de estructuras individuales que comprenden dos dimensiones que son: las destrezas o habilidades del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir) y la fonología, morfología, gramática, vocabulario y fluidez en general.

Cada uno de estos enfoques ha ejercido una gran influencia en la forma en que actualmente se percibe la evaluación de la lengua extranjera. Los planteamientos mencionados anteriormente muestran que se está frente a la opinión de tomar posición en relación a la manera de percibir y asumir la evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera desde un enfoque comunicativo que contemple la lengua en su integridad, teniendo en cuenta todos los elementos que la constituyen.

La enseñanza del idioma inglés en la educación básica de la República Dominicana también ha sido vista siempre en un proceso de métodos y enfoques para lograr un dominio



de la lengua en función de los retos, requerimientos y necesidades que van imperando con el desarrollo de la sociedad. Estos métodos y enfoques han estado dirigidos a la formación de un estudiante con una base profesional capaz de comunicarse eficazmente en la lengua extranjera, en el marco de su actividad laboral y profesional. Es decir, el estudiante debe conocer cómo la lengua se estructura, cómo se usa comunicativamente, y en especial, cómo se ajusta en específico a determinados contextos relacionados a la vida cotidiana, el ámbito académico y socio- profesional.

La materia del idioma inglés que se estudia en las escuelas públicas de la educación básica de la República Dominicana se integra al *curriculum* dominicano como la disciplina del inglés, por lo que sus objetivos en la actualidad van dirigidos a la comunicación en situaciones cotidianas y al logro de habilidades orales en el uso de la lengua extranjera y a la ampliación de los conocimientos del sistema de la lengua extranjera inglesa en lo que respecta a las regularidades de los fenómenos lingüísticos básicos.

Actualmente, sus contenidos se centran en un enfoque comunicativo y tienen en cuenta un sistema de conocimientos y habilidades que permiten al estudiante el uso de la lengua en situaciones como: identificarse a sí mismo, presentarse, presentar a otros, saludar, describir personas físicamente y moralmente, describir lugares, hacer invitaciones, conocer ubicaciones, direcciones, entre otros.

En esta materia se ha observado que los compromisos y los estilos que los profesores y las profesoras asumen en sus prácticas pedagógicas y evaluativas reflejan una

gran influencia e interés en la manera que los y las estudiantes enfocan y asimilan su aprendizaje. El aprendizaje ha estado dirigido principalmente a un aprendizaje de la lengua en situaciones fuera de un contexto real, el cual presta mayor importancia a la evaluación del conocimiento lingüístico, al uso de formas gramaticalmente correctas de la lengua en detrimento de su uso para el intercambio de significados en situaciones reales que exijan la comunicación.

Por esta razón, sugerimos la elaboración de una propuesta de nuevas formas de evaluación que mejore las prácticas pedagógicas de los y las docentes, especialmente, en el del área de inglés, y prioricen principalmente el uso de la lengua en contextos de comunicación.

Por este motivo, la tarea actual de los profesores y de las profesoras como respuesta a esta situación está en la búsqueda de nuevas estrategias y alternativas, con el compromiso de variar la forma de evaluar para así potencializar un desarrollo general y formar del alumno que se refleje favorablemente en el aprendizaje de la lengua extranjera. Esto es el fundamento principal de la línea teórica de esta investigación. A pesar de que en lo práctico, ya se aboga por un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua inglesa, aun no se logra totalmente que los profesores y las profesoras hagan uso de métodos más efectivos de evaluación del aprendizaje de la lengua, pues el currículo dominicano contiene el inglés como una materia no básica en su programación de estudio. No basta cambiar los métodos de enseñanza si no se toma en cuenta los cambios en la forma de evaluar.

Transformar la concepción sobre la evaluación que se viene practicando durante mucho tiempo y lograr que los profesores y las profesoras no se resistan al cambio implica búsqueda e investigación de nuevas estrategias y alternativas a todas las cuestiones que desde distintas direcciones se formulan de cara a la nueva concepción que se propone.

Blanco (2003) citado en Pérez (2007) señala que:

Si antes la corrección de los errores y su gestión eran solo responsabilidad del profesor y por lo tanto externas al alumno ahora se propone la autorregulación por medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación y autoevaluación a través de las cuales el alumno se va construyendo un sistema personal para aprender, que se enriquece progresivamente (p.164).

Las características de la evaluación actualmente, son opuestas a la denominada **cultura del test** que favorece la introducción de ayudas pedagógicas que nos permiten analizar otros aspectos de la competencia del aprendiz de un gran valor pedagógico como es su nivel de autorregulación meta cognitiva, el tipo de dispositivos y métodos didácticos que pueden favorecer su aprendizaje (sus estrategias de aprendizaje).

En el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de un enfoque comunicativo se intenta que el alumno utilice el idioma activamente durante la clase para llevar a cabo tareas de comunicación auténticas, es decir, que sean significativas para lo que hacemos en la vida real, en una variedad de situaciones diferentes de su cotidianidad. Es sabido que el estudio de la gramática y del vocabulario que enmarcado dentro de un enfoque más global

que entiende la lengua como un conjunto de funciones lingüísticas que actúan en contextos y situaciones determinadas.

La evaluación del aprendizaje, del dominio de la lengua en la actualidad codiciado por todo, por su importancia de cara al mundo de las nuevas tecnologías de la comunicación es y ha sido siempre considerado un tema complejo, y a la vez de relevancia en la actualidad, pero difícil de abordar. La lengua es un todo único que a efectos prácticos y por razones pedagógicas la enseñanza de una lengua extranjera se organiza en torno a las cuatro habilidades: la audición, la expresión oral, la lectura y la escrita. Las destrezas de la lengua se desarrollan a través de tareas, ejercicios y actividades específicamente utilizando las habilidades de audición, de escritura, de lectura y así sucesivamente.

Los textos y manuales para la enseñanza de las lenguas extranjeras suelen considerarse en su diseño de tareas, ejercicios y actividades cuya realización implica el uso de las habilidades de manera combinadas, aunque cada una de ellas exige poner determinadas sub-habilidades que tienden a desarrollarse progresivamente a medida que son ejercitadas o puesta en marcha. En este sentido compárense la comprensión de un mensaje oral y de uno escrito, ambos requieren en principio, la comprensión de un texto que exigen del estudiante diferentes tipos de actuación, primero se requiere una familiarización con los elementos fónicos de la lengua y segundo la descodificación de las cadenas de sonidos en palabras o frases, también la identificación de la intención del hablante por la entonación o el énfasis, lo que puede resultar una tarea compleja.

En un texto escrito se identifican las palabras de modo visual, pero su comprensión exige un esfuerzo cognitivo por su complejidad estructural, conceptual o el vocabulario empleado.

Por este motivo, debe tenerse presente el tipo de destreza que se trata de desarrollar con cada tarea, ejercicio o actividad, su presentación en combinación unas con otras y el hecho de que al procurar desarrollar una destreza, se potencia otra indirectamente.

De acuerdo con lo que plantean Curtain y Pesola (1994) la evaluación del desempeño es el juicio que se emite sobre el desempeño del estudiante en el idioma de estudio. Sostienen que: “se debe examinar lo que ha sido enseñado y la forma en que se ha enseñado” (p.227). Ésta se basa en la valoración que se hace de la respuesta del estudiante a una tarea que requiere demostración de la habilidad adquirida: Habla, escucha, lee y escribe, según los objetivos de la mediación pedagógica. No se refiere únicamente a la aplicación de las pruebas. Debe entenderse desde una perspectiva integral en cuanto se realiza en cualquier momento del proceso de enseñanza y aprendizaje: al inicio, durante y al final del mismo.

Por lo tanto, la evaluación que se proponga debe tener en cuenta estas consideraciones en el diseño de tareas de evaluación donde se ejerciten las habilidades de manera integrada. Cuando se propone evaluar la comprensión de la lectura se hace, bien a través de la expresión oral o de la escritura, por lo que se termina evaluando las dos destrezas.

De este modo, si lo que se está buscando en la evaluación es que su aprendizaje este dirigido a lograr la competencia comunicativa hay que propiciar al estudiante varias oportunidades para ser observado en su desempeño fundamentalmente en la expresión oral y escrita (habilidades productivas) en situaciones comunicativas ya que las receptivas solo pueden ser evaluadas mediante las productivas.

De otra manera, el concepto de competencia incluye no solo conocimientos y habilidades sino también la actuación o el desempeño comunicativo teniendo en cuenta las diferentes sub-competencias que la componen como son: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

Por lo que al evaluar la competencia comunicativa en la lengua extranjera se deben tener en cuenta conocimientos y capacidades, conocimientos del vocabulario, la gramática funcional, de los usos de la lengua, de las normas sociales así como de valores culturales que comparten los miembros de una comunidad lingüística determinada. Este conocimiento los hará conscientes de los principales tipos de interacción verbal y registros de la lengua para actuar en función de esos conocimientos en concordancia con el conocimiento de las convenciones sociales y de los aspectos culturales. En principio se parte de la idea de que para ser un hablante competente es tan necesario dominar el sistema lingüístico como realizar un uso adecuado y eficaz de la lengua, es decir, haber desarrollado la competencia comunicativa.

A la hora de evaluar el uso adecuado de la lengua en una situación de comunicación dada, es una cuestión que no resulta nada fácil. Este concepto supone reconocer la existencia de factores extralingüísticos que constituyen la situación comunicativa, los cuales determinan el uso de determinadas estructuras sintácticas, selección del léxico, la entonación, registro de la lengua, en relación al contexto, del cual depende gran parte de la correcta interpretación de muchos enunciados y, por ende, el éxito en la comunicación.

Es decir, hay que tener presente las sub-competencias incluidas en este concepto para la evaluación de la competencia comunicativa en la lengua. Por esta razón, la constatación de la adquisición, desarrollo y la activación de las competencias en los y las estudiantes no pueden realizarse en su totalidad durante la evaluación del aprendizaje. Es necesario que el individuo las ponga en práctica dentro del contexto comunicativo real para resolver determinada tarea. Lo que sí se puede hacer es una aproximación a las competencias poniéndolas en práctica en el desempeño comunicativo.

Es muy cierto que la evaluación en la clase de lengua extranjera es muy dinámica y divertida por cuanto debe tomarse en cuenta la gama de interacciones que se produce en el proceso de comunicación en la lengua extranjera. Es decir, que la esencia de la evaluación de la lengua extranjera, a diferencia de las otras materias del plan de estudios del currículo de la educación básica, considera al estudiante como locutor e interlocutor de información e ideas en una lengua diferente a la lengua materna o propia insertado en determinadas situaciones de comunicación lo más cercanas posible a la realidad, por esto considera tanto las habilidades receptivas como productivas. Es necesario valorar el contenido y

organización de la evaluación de las destrezas comunicativas de manera integrada y en estrecha relación con el material lingüístico implementado en las clases con fines pedagógicos.

El aprendizaje de la lengua es un proceso continuo y progresivo, por lo que debe evaluarse de manera sistemática para lograr el progreso que se va obteniendo en tareas comunicativas que pongan en evidencia las habilidades de forma integrada.

La evaluación debe tener como centro de atención tanto el material lingüístico como al estudiante como sujeto al momento de realizar la evaluación. Ya que durante la ejecución de cualquier instrumento de evaluación, sea oral o escrita, el estudiante es consciente de que tiene que realizar una o varias tareas y que para lograr su meta tiene que poner en tensión todo su esfuerzo intelectual, volitivo y emocional. El estudiante a través de estas cualidades debe demostrar cuánto ha aprendido y dar solución a las tareas evaluativas que han puesto ante él. Esto se logrará con una adecuada ejercitación previa durante la clase o unidad didáctica, y que las actividades propuestas respondan directamente a los objetivos de la enseñanza de la lengua extranjera expuestos en los programas docentes de la disciplina o materia.

Desde esta perspectiva, se concluye que en algunos casos, modificando la manera de concebir y plantear la evaluación de la lengua inglesa en la educación básica incorporando nuevos métodos evaluativos con los que se obtengan resultados más visibles e inmediatos sobre los cuales se pueda ejercer una valoración a corto plazo, se puede



obtener un cambio significativo y ajustado a las prácticas docentes en aras del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en las escuelas públicas de la educación básica de la República Dominicana.

Desde este punto de vista, la revisión de los procedimientos tradicionales de evaluación es una de las mayores preocupaciones que enfrentan los actuales programas de mejoramiento de la calidad de la educación por lo que las técnicas de medición empleadas por los sistemas educativos tienen más fuerza para conducirlos que la filosofía que orientan sus metas.

A diferencia del enfoque tradicional, el enfoque de la evaluación denominado alternativo o auténtico (Wiggins, 1990) se fundamenta en la integración de la evaluación y la enseñanza mediante la evaluación formativa, Black William (citados en Álvarez, 2006). En estas situaciones de evaluación el estudiante colabora en el proceso, asume responsabilidad y compromiso con su aprendizaje, reflexiona sobre sus logros y dificultades y, como consecuencia, regula su proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación.

La evaluación desde este enfoque puede adoptar muchos formatos, aunque normalmente las situaciones para la evaluación se basan en tareas auténticas que permiten contextualizar el conocimiento y tomar decisiones para resolver problemas relacionados con el entorno social próximo al estudiante. Como regla no hay presión de tiempo y se

permite hacer uso de diversos recursos y herramientas, las tareas no tienen por lo general una única respuesta.

Esto es válido sobre todo en el área del lenguaje oral y escrito, en el cual los progresos de los últimos treinta años en su teoría, investigación y práctica no se han reflejado extraordinarios avances en los procedimientos utilizados para evaluar las competencias de los y las estudiantes.

Las prácticas de pedagógicas de la lengua inglesa como lengua extranjera han sido coherentes con las prácticas instruccionales y la concepción que se asume como competencia comunicativa. En principio, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera contemplaba el dominio de la competencia lingüística y por lo general la evaluación se dirigía a la comprobación del conocimiento de las estructuras gramaticales de la lengua que poseía el aprendiz, lo que no siempre garantiza que el mismo pudiera hacer uso de la lengua en la comunicación y familiarizarse de forma eficaz y adecuada en la misma.

La competencia comunicativa se describe como la habilidad para usar el sistema de la lengua de manera eficaz y apropiada de acuerdo con la cual la persona no utiliza solamente estructuras formalmente correctas, sino además adecuadas al contexto lingüístico y extralingüístico. La enseñanza de lenguas y el proceso de evaluación debía entonces, facilitar el logro de competencia comunicativa y no el dominio de las estructuras exclusivamente.

De este modo, a fin de llevar a cabo una evaluación de la competencia comunicativa con efectividad, es necesario diseñar y organizar las situaciones comunicativas mediante las cuales va a llevarse a cabo la evaluación, por lo cual es necesario crear las condiciones de un ambiente comunicativo lo más cercana posible a las condiciones reales de comunicación como estímulo para la que el estudiante se inserte en ella con agrado y así ir eliminando las inhibiciones que provoca el sentirse evaluado.

Por consiguiente, el estudiante se siente más tenso cuando se enfrenta a un examen de aplicación escrita u oral, que cuando la evaluación transcurre como una interacción normal en el aula en un ambiente relajante, natural y en confianza en el cual no tiene que ceñirse a unas respuestas predeterminadas, lo que le permitirá mostrar mejor su desempeño comunicativo.

En todo caso el profesor y la profesora juegan un rol muy importante para facilitar la comunicación, no exigir el correcto uso de los contenidos lingüísticos por la vía de la corrección del error cometido a fin de no interrumpir la fluidez deseada en la comunicación y evitar las inhibiciones.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, la participación de los y las estudiantes en situaciones comunicativas en el aula donde se integra la evaluación mediante tareas deviene el instrumento ideal para llevar a cabo una evaluación formativa a través de la cual puede conocerse y valorarse el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa y tomar las decisiones pertinentes para mejorarla.

Así mismo, a través del acto comunicativo se puede valorar el dominio del léxico, de la gramática, la pronunciación, actitudes y valores en la expresión del mensaje. Es decir, se pueden valorar todos los aspectos incluidos en el concepto de competencia como son: el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y rasgos que se complementan entre sí, de manera que el individuo debe saber, saber hacer, saber estar, y saber ser para actuar con eficacia frente a situaciones comunicativas.

Por lo tanto, al elaborar cualquier instrumento para evaluar el aprendizaje de la lengua extranjera se deben considerar varios aspectos para que ésta cumpla su carácter formativo, en conclusión una evaluación orientada al aprendizaje (*learning-oriented assessment*) definida alrededor de tres ejes esenciales: a) plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje; b) involucrar a los y las estudiantes en la evaluación; c) ofrecer los resultados o retorno de evaluación (*feed forward*) a modo de *feedback*. Es decir, la evaluación orientada al aprendizaje enfatiza la necesidad de la promoción del aprendizaje a través de la evaluación, ponderando la función formativa y el *feedback* sobre la función sumativa y la calificación, Gibbs y Simpson y Carless (citados en Álvarez, 2007b).

#### **2.3.10 Aspectos de la evaluación comunicativa de la lengua extranjera**

A continuación se definen tres ejes esenciales que están en correspondencia con los planteamientos realizados por Monereo (2000) sobre la evaluación formativa reflejada de los mencionados anteriormente, aunque en este caso lo aplicamos a la evaluación de la lengua extranjera de la siguiente manera:

Primero es necesario definir para qué evaluar, lo cual resulta lógico para identificar los avances y/o retrocesos que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para diagnosticar en qué nivel de dominio de la lengua se encuentra el estudiante.

Segundo aspecto sería ¿qué evaluar? La respuesta sería evaluar de manera integral el desarrollo de la competencia comunicativa de los y las estudiantes. Aquí se incluyen no solo los conocimientos, los valores y las actitudes que expresan en el acto de comunicación. La combinación de estos elementos en la evaluación garantiza también su dirección formativa.

Un tercer aspecto clave sería el cuándo evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. González (2007) apunta muy acertadamente que el dominio de la lengua se va produciendo en diferentes etapas de desarrollo con un acenso en espiral por lo que resulta necesario que la evaluación tenga un carácter sistemático lo que determina que es imposible alcanzar estadios superiores en el desarrollo de la competencia comunicativa, si no se ha logrado el correspondiente nivel de autorización de la lengua en su uso durante la comunicación. Es por ello que se hace necesario evaluar de forma continua para tomar las medidas necesarias en el momento preciso.

Por esta razón, resulta de gran importancia que los alumnos y las alumnas con la ayuda del profesor y la profesora periódicamente valoren el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en que se encuentran y así comprobar la tendencia que van

teniendo. Esto lleva a identificar en qué medida han transitado hacia estadios superiores en sus posibilidades de comunicación en la lengua que estudian, si va a un ritmo normal, si se mantienen o han descendido en su espiral de desarrollo.

Desde el punto de vista lingüístico comunicativo se deben evaluar los cambios que se producen en los y las estudiantes en cuanto al uso de la lengua en un contexto comunicativo. Esto implica, la correspondiente selección de los medios lingüísticos y extralingüísticos apropiados para ser usados en diferentes situaciones de comunicación vinculadas a las experiencias de la actividad de los y las estudiantes y sus normas de actuación personal. También pueden manifestarse en situaciones que impliquen vínculos interdisciplinarios con la especialidad que cursa el alumno o la alumna.

De acuerdo con la dirección formativa de la evaluación, se necesita a través de ésta, comprobar los cambios que se han ido produciendo en los y las estudiantes en cuanto a su formación en valores a través del sistema de contenidos en la lengua extranjera. La participación de los y las estudiantes en situaciones comunicativas cercanas a la vida real implica desarrollar en ellos determinadas normas de conductas y actuación durante la comunicación.

Hay tener en cuenta como resultado, que una evaluación de estas características constituye un momento más para aprender, se desarrolla de manera integrada a la práctica de la comunicación diaria en un clima más natural que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, constituye también, un elemento de retroalimentación para el

perfeccionamiento constante del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, un elemento de motivación para los y las estudiantes al estar directamente vinculada a sus experiencias y una vía para la formación integral del estudiante. Un proceso de evaluación no fundamentado en valores educativos corre el riesgo de convertirse en un proceso de medición más que en un proceso de mejora. La evaluación no es un fin en sí misma, sino un medio para el mejoramiento educativo. Los valores educativos han de guiar no solo el qué evaluar, sino cómo evaluar.

Por lo tanto en el diseño de tareas comunicativas se debe tener en cuenta varios aspectos que influyen en la realización exitosa de las mismas.

Hay que tomar en cuenta las competencias de los y las estudiantes, también las estrategias, características, así como los factores afectivos que pueden ser condiciones y restricciones específicas de una tarea concreta lo cual puede siempre manipularse con el fin de modificar su nivel de dificultad moderadamente.

En las competencias del alumno o de la alumna se incluyen competencias generales que tiene que ver con el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural (relativo a la vida del país cuya lengua es objeto de estudio, las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores y las creencias de esa comunidad y las del alumno o la alumna); destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana.

Se contemplan también las competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico sociolingüístico y pragmático). El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno o la alumna, por ejemplo, en la fase inicial de definición del objetivo de la tarea, proporcionar los elementos lingüísticos necesarios o promover la reflexión del alumno o de la alumna respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados así como fomentar la planificación o el ensayo de la tarea.

De esta manera, se reduce el esfuerzo que supone el proceso durante la realización de la misma. La idea de apoyo pedagógico surge de la concepción de Vygotsky de zona de desarrollo próximo. Es decir, la diferencia que existe entre lo que el estudiante puede hacer por sí solo en su estado actual de desarrollo y lo que éste pueda lograr con la guía y la ayuda de un adulto o en colaboración con sus compañeros. Siendo de la calidad y la pertinencia de estas colaboraciones e interacciones depende la rapidez, la eficacia y la flexibilidad de sus aprendizajes.

Al realizar una tarea de comunicación, el individuo selecciona, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de seguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las distintas competencias del alumno están íntimamente relacionadas con las características de naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística del individuo que hay que tener en cuenta para determinar la dificultad potencial que pueda representar para que el



alumno de una determinada tarea. Estas características se encuentran íntimamente relacionadas por lo que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar las tareas auténticas en la lengua extranjera.

Se puede señalar que en la realización de tarea influye la autoestima, que es una imagen positiva de uno mismo y en consecuencia la falta de inhibición en el proceso de solución de la tarea puede contribuir al éxito en la realización de la misma. La seguridad en sí mismo permite la posibilidad de insistir e intentar varias veces hasta que consigue realizar con éxito la tarea, hace que el estudiante asuma riesgos y se enfrente a las dificultades. Es decir, durante el proceso de comprensión lectora o auditiva, si este no comprende un texto, una frase, una oración o una palabra, continúa leyendo o escuchando, trata de buscar la comprensión a través del contexto, activa sus conocimientos previos sobre el tema, realiza inferencias, pregunta a sus compañeros/as, hasta lograr completar el objetivo de la tarea, etc.

Es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno o la alumna se encuentra totalmente implicado, posea un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea provocada por un interés concreto por la tarea en si al percibir la importancia que pueda tener. La percepción de la utilidad que le proporcione este tipo de conocimiento y por tanto la realización de tareas auténticas será crucial en este sentido.

El aprendizaje significativo está muy vinculado al diseño de tareas auténticas que tengan en cuenta ambos aspectos antes mencionados. Se construye el conocimiento y se

logran aprendizajes eficaces en la medida que las tareas que desarrolla el estudiante tienen sentido, relevancia y propósito.

En la enseñanza, la didáctica de lenguas extranjeras la noción de evaluación varía según el método o enfoque que use, por lo que las prácticas de evaluación tienen que ser inseparables de las prácticas pedagógicas. Cuando se toma una opción metodológica, se está tomando, aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación.

Siempre que se tiene en cuenta el enfoque de la enseñanza basada en tareas que se utiliza en la enseñanza de lenguas extranjeras actualmente se está de acuerdo en considerar que una evaluación formativa de las características que se han mencionado anteriormente tenga en cuenta el progreso del estudiante en el aprendizaje, sus fortalezas y debilidades, como progreso integrado a la enseñanza. Como la meta fundamental de la comunicación se necesita evaluar la lengua de forma comunicativa, así también tener en cuenta la evaluación del desempeño en la realización de las tareas. Esta a su vez debe constituir en sí misma una situación de aprendizaje cuya finalidad es la regulación para la mejora otorgándole la participación y el protagonismo al estudiante a través de la reflexión por lo que se considera que se debe llevar a cabo durante el proceso de realización del ciclo de la tarea (*task cycle*) y al final del mismo.

En la realización de la tarea los y las estudiantes deben ser actores efectivos, deben poner en juego conocimientos previos y producir nuevos conocimientos significativos. Por

esta razón, es necesario plantearle al estudiante problemas que emerjan como relevantes, desde lo cual se está reconociendo y estimulando su autonomía.

El aprendizaje se convierte en un proceso que es regulado internamente (autorregulación) y no externamente por falsos reforzamientos, tales como las calificaciones. La tarea de aprendizaje se discute, se negocia su planteamiento y las condiciones de realización (Rogoff, 1990).

Por tal motivo, todo este trabajo en la evaluación de proceso implica un diálogo del profesor o de la profesora con los y las estudiantes para compartir la representación de las demandas de la tarea, explicitar los elementos personales y del contexto que involucra habilidades requeridas en relación con la dificultad de la tarea, el grado de esfuerzo y el compromiso que exige la realización, la ayuda disponible así como los logros y fallos más frecuentes que se han registrado en relación con la problemática planteada.

La retroalimentación (*feedback*) del proceso de aprendizaje debe ser oportuno y sistemático, lo que requiere describir lo que debe mejorarse a través de breves comentarios críticos estimuladores, más que calificaciones.

De acuerdo con todo el proceso evaluativo, los resultados investigativos reflejados en la literatura coinciden en señalar que el *feedback* es la parte más importante de todo el proceso por su efecto potencial en el aprendizaje futuro y en el rendimiento del estudiante (Black y Simpson, 2002); por lo que en la evaluación formativa éste resulta de gran

importancia para la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, como en la práctica de evaluación en general hay debilidades y problemas, lo mismo ocurre con la práctica del *feedback*. Muchas veces no es comprendido ya que es proporcionado mucho después del trabajo realizado y el estudiante ya no está interesado. Mientras que otros estudios han demostrado que el *feedback* no tiene ningún efecto al pedírsele al estudiante realizar más tarde la misma tarea y cometer los mismos errores.

Así mismo se considera que el enfoque socio-constructivista del *feedback* requiere que los y las estudiantes se comprometan activamente en él. Sadler (citado en Rust, O'Donovan, & Price, 2005) señala tres condiciones para un *feedback* efectivo: el conocimiento de los criterios de evaluación, la comparación de éstos con su propio trabajo y la acción que se realice para cubrir el vacío entre los dos.

Por tal razón, los y las estudiantes deben ser entrenados en cómo interpretar el *feedback*, cómo relacionar éste con las características del trabajo que realizan y cómo puede mejorar el trabajo en el futuro. “No debemos asumir que cuando se les proporciona el *feedback* a los estudiantes saben qué hacer con éste” (Rust, O'Donovan, & Price, 2005 p. 78).

Otra alternativa de este enfoque es la que se deriva de los trabajos de Ramsey (2002) Ramsey, Franklin, Ramsey & Wells (2002). En el cual los estudiantes se involucran en un proceso de autoevaluación inmediatamente después de realizado el trabajo y previo a la devolución del trabajo evaluado.

Otro posible enfoque es darles a los y las estudiantes un *feedback* general del trabajo del grupo en general resaltando los errores (*mistakes*) más comunes, las tareas y ejercicios que fueron realizados correctamente. El estudiante es estimulado al identificar cual *feedback* se aplica a él y a partir de ahí reconocer que necesita hacer de manera diferente en una próxima oportunidad. En este estudio, se considera que los enfoques más apropiados para lograr un compromiso del estudiante en su *feedback* y que a su vez éste realmente potencie el aprendizaje, son los que plantean el uso de los comentarios cualitativos en lugar de una nota o calificación y el enfoque que plantea una frase de autoevaluación posterior al trabajo realizado y previo a la entrega del trabajo evaluado, los cuales son muy validos en la evaluación de una lengua en aras de una evaluación formativa cuya esencia radica en la autorregulación del aprendizaje.

Según lo mencionado anteriormente, en cada momento ya sea en el ciclo de realización de la tarea, o en los resultados de ésta, debe existir un diálogo entre el profesor/a-alumno/a donde el primero asume el rol de facilitador, manteniendo el *feedback* requerido para conseguir la adecuada comprensión del objeto de estudio y estimular la construcción significativa del conocimiento y el alumno asume un compromiso en este proceso.

Planteado por los siguientes autores: Coll, Colomina, Onrubia, Rochera, 1995; Coll & Onrubia, 2000; Colomina, Onrubina & Rochera, 2002; (citados en Álvarez, 2004):

Este ambiente de aprendizaje exige al docente asumir una función socializadora más que instructiva, compartiendo la tarea de aprendizaje con los estudiantes, acompañándolos durante el proceso de construcción del conocimiento, ofreciendo ayudas para el desarrollo de la tarea y la resolución del problema (p. 18).

En fin, hay que señalar que la integración de la evaluación al proceso de aprendizaje supone, contextualizar la evaluación; es decir, revitalizar la función reguladora de la evaluación sobre el proceso de construcción del conocimiento. La tarea por sí sola no determina la autenticidad de la situación de aprendizaje, es preciso que su desarrollo se conciba en el contexto.

La actuación lingüística comunicativa, la cual se enmarca en el cambio de la actuación en determinados contextos y situaciones de la vida diaria, esto se dice con el fin de realizar las cosas de la cotidianidad. Esta acción humana realizada lingüísticamente, al igual que el resto de acciones y comportamientos, está guiada por la valoración que se hace del contexto en que se va a desarrollar la comunicación. Se amplía esta explicación al señalar que: “en la cual la comunicación se lleva a cabo, la lengua es portadora no solamente de sentido funcional, sino también de sentido social” (Littlewood, 1994, p. 4).

Por lo que la evaluación auténtica puede concebirse de forma integrada al proceso de enseñanza de la lengua por tareas por todo lo anteriormente expresado. Las clases de lengua inglesa proporcionan un marco muy propicio para la evaluación auténtica ya que el

estudiante debe enfrentar situaciones comunicativas lo más realistas posibles y debe ser capaz de resolverlas.

Sin embargo, diseñar tareas para evaluar no significa simplemente replicar actividades de la vida real y pedirles a los alumnos que la realicen, sino que hay otras cuestiones claves a considerar en la evaluación por tareas. Tener en cuenta en primer lugar el fin de la evaluación, los conocimientos previos que los y las estudiantes poseen, el dominio de uso específico al evaluar en la lengua extranjera y los criterios de evaluación, los cuales deben estar en concordancia con la información que se quiera obtener de la evaluación (Bachman & Palmer, 1996).

Desde el punto de vista de este estudio, en este enfoque se trata de reconocer el valor del principio en el que se establecen las tareas, cuando se dice que son una versión de los programas procesuales, y que en el aprendizaje, como en la vida, es más importante el camino que el destino, es decir, los procesos que los productos. Por lo visto, en ese camino, en esos procesos, es donde creemos que se sitúa la posibilidad de incorporar nuevas tareas que favorezcan el desarrollo del aprendizaje.

Por tal razón, según Martín (2006) en las primeras propuestas de la enseñanza mediante tareas se consideraba que, para poder realizar la tarea final, el alumno requería una determinada capacitación.

Esta concepción es considerada un poco reduccionista, puesto que de lo que se trata no es tanto de que el alumno sea capaz de realizar la tarea final sino de que aprenda realizando la tarea, y realizándola en su totalidad, por lo tanto, en las actividades previas como el producto y las que se deriven de ellas. Este autor considera tareas no solo aquellas que capacitan al alumno para elaborar el producto final (tareas capacitadoras), sino todas aquellas otras que, en ocasión de la realización de ese producto mejoren, potencien o enriquezca su aprendizaje. Por tal razón, las habrá que serán de base fundamentalmente lingüística (aprendizaje de vocabulario, de evaluación del proceso, etc.). Hay que tener en cuenta, que con la obtención del producto no se agota ésta, tras su finalización pueden seguir actuando otras tareas que el autor denomina tareas derivadas como ocasión de aprendizaje. Por supuesto, se puede realizar nuevas actividades de las mismas características, del mismo contenido y con los mismos procesos que los de las tareas previas o capacitadoras con la distinción del momento y la ocasión de su realización.

La evaluación se integra a la realización de la propia tarea de manera permanente en el trabajo cotidiano en un proceso de recolección e interpretación de información que será luego utilizada en la toma de decisiones a lo largo de todo un curso. El monitoreo constante por parte del profesor o la profesora y el propio estudiante es parte fundamental de este proceso.

### **2.3.11 Rol del docente en la evaluación basada en tareas**

Tradicionalmente, la evaluación ha sido el dominio exclusivo del o la docente. Así mismo la responsabilidad de evaluar el trabajo diario en el aula o las tareas realizadas en el



hogar o en situaciones más formales, *short quiz*, los exámenes o pruebas de evaluación realizadas de acuerdo a la planificación a lo largo de un periodo escolar o curso, seguirá siendo del o la docente. Aunque, es posible complementar e incluso mejorar la tarea involucrando al alumno para que participe en ese proceso. A través de la autoevaluación que realice el alumno, no solo se logra reunir mayor información; también, el alumno comenzará a sentirse más responsable de su propio progreso, al poder diagnosticar tanto sus fortalezas y debilidades, lo cual nos ayudará a desarrollar en el o la alumno la capacidad de pensar por sí mismo.

Además, se tiene la posibilidad de trabajar con otros docentes, con una oportunidad de realizar un trabajo cooperativo con colegas lo que conllevará a ser más productiva la práctica docente en el aula para el mejoramiento de la evaluación de los y las estudiantes.

De acuerdo con estas expectativas, surge la necesidad de acordar con los alumnos los procedimientos de evaluación. Desde que se inicia el año escolar, hay que dejar claramente establecido que se realizarán evaluaciones permanentes y qué impacto tendrá cada una en la nota final.

La evaluación continua, sin duda, exige al docente un compromiso mayor al tener que invertir el tiempo no solo en enseñar sino también al evaluar el trabajo en clase de los alumnos. La evaluación continua y permanente proporciona un cuadro global y más acertado de las habilidades de los alumnos, enfatiza el proceso antes que el producto al adoptar una forma comunicativa para la enseñanza de la lengua inglesa, resaltando la

fluidez y el significado sobre la corrección y la forma. Así que, cuando se utiliza la evaluación continua, el modo cómo se evalúa es parte del modo cómo se enseña.

Cuando se toma la decisión de evaluar, es conveniente pensar en los conocimientos enseñados, de esta manera es importante evaluar los contenidos procedimentales y actitudinales tanto en las actividades individuales como en las colectivas. Existen habilidades difícil de evaluar mediante una prueba por *test*, pero la realización del trabajo en el aula, la actitud positiva y entusiasta hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, el empeño, la disposición para resolver problemas, la cooperación en el trabajo en parejas o en grupos, originalidad de pensamiento, comportamiento participativo, así también como el desarrollo de la capacidad de llevar a cabo un aprendizaje autónomo. Desde esta perspectiva, la evaluación siempre utiliza los instrumentos más formales, tales como *test* o pruebas, de acuerdo a las necesidades del contexto de aprendizaje.

De lo planteado anteriormente se considera que en la actividad instruccional, en la práctica cotidiana de la lengua es en la que el estudiante se siente en un ambiente más natural y en cierto punto libre de tensiones. También, en estas situaciones y tareas comunicativas que se presentan en la dinámica de la clase de lengua que el estudiante puede ser evaluado de manera sistemática y continua a través de procedimientos tales como la observación de su desempeño comunicativo, en su constante exposición de la lengua tanto en forma oral como escrita, lo que ayudaría a crear un clima menos amenazador en la evaluación de la lengua extranjera y permitiría la introducción de ayudas pedagógicas en el momento preciso.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, ésta se apoya en la evaluación basada en tareas (*Taks-Based Language Assessment*), la cual es definida como un proceso de evaluación de la calidad del desempeño comunicativo de los y las estudiantes como uso de la lengua para expresar significados relacionado a un objetivo que requiere la integración de habilidades y conocimientos basado en una serie de criterios explícitos (Mislevy, Steinberg & Almond, 2001).

La evaluación basada en tareas (TBLA de sus siglas en inglés) surge de la observación de que el dominio de la gramática y el léxico de una lengua no son suficientes para hacer uso de esta para alcanzar determinados propósitos en situaciones sociales. En esta evaluación el uso de la lengua es observado en contextos que son realistas y complejos, por lo que requiere de la integración de conocimientos temáticos sociales y/o pragmáticos unido al conocimiento de los elementos formales de la lengua.

La importancia de este tipo de evaluación entre los que se dedican a la enseñanza de las lenguas puede ser atribuido a factores tales como la necesidad de conseguir una coherencia entre la evaluación y el enfoque de enseñanza basado en tareas, también los efectos positivos de la retroalimentación que las prácticas de evaluación aportan a la instrucción y las limitaciones de los *discrete point tests* que antes se mencionaron. Según Long y Norris (2000) estos *tests* se centraban en la evaluación del conocimiento del lenguaje en sí: ejercitando el vocabulario, la sintaxis, la gramática y la comprensión en una serie de ejercicios descontextualizados.

Actualmente, se conoce el hecho de que el conocimiento del vocabulario y la gramática (competencia lingüística) no resulta suficiente para usar el lenguaje para el logro de determinados fines en situaciones sociales, la TBLA abarca una concepción de competencia comunicativa mucho más amplia.

Ésta no solo tiene la competencia lingüística sino que tiene también el uso de la lengua en un contexto social determinado (competencia sociolingüística), el uso de la lengua para alcanzar metas (competencia estratégica) y la familiaridad con las formas, costumbres y estándares de comunicación más allá del nivel de la oración (competencia discursiva). Por consiguiente la evaluación basada en tareas se extiende mucho más allá del conocimiento de la lengua y se dirige a la habilidad en el uso de la lengua de forma apropiada y eficaz.

Aunque se está consciente de que existen modelos que muestran las características propia de la competencia comunicativa de un estudiante en una segunda lengua, (Bachman & Palmer, 1996), también se considera que lo que ha faltado es conocimiento en el diseño de evaluaciones de desempeño que verdaderamente informen sobre lo que se quiere evaluar: el progreso del alumno, las predicciones del éxito que podrán tener en el uso de la lengua en determinados contextos, o un análisis de necesidades que guíe el progreso de enseñanza en un proceso sistemático de recogida de información.

Por lo que la evaluación de la lengua basada en tareas es coherente con el enfoque de enseñanza y aprendizaje del inglés mediante tareas propuesto por sus precursores

(Skehan, 1996 2000; Ellis, 1994, 1999; & Willis, 1996) los cuales organizan y presentan el proceso de enseñanza y el aprendizaje en términos de cómo un alumno puede utilizar su competencia comunicativa en la lengua extranjera cuando realiza una serie de tareas. Puesto que el diseño de evaluación basado en tareas se contempla desde una perspectiva basada en la evidencia y se centra en dos bloques principales: las evidencias del progreso alcanzado en el aprendizaje por el alumno y en los modelos de tareas los cuales se deben corresponder con los principios del enfoque comunicativo.

De la misma manera, los programas que se centran en este enfoque contemplan la representación de competencia comunicativa como realización y consecución de una serie de tareas y el énfasis en el proceso como contenido relevante durante el aprendizaje de la lengua.

Existen condiciones apropiadas para la implementación de esta metodología, pero hay que tomar en cuenta el tipo de escenarios o contextos pertinentes para la generación e integración de nuevas ideas a partir de la experiencia de los y las participantes y propiciar los espacios de reflexión para que los alumnos puedan evaluar el trabajo de otros y autoevaluarse con base en las experiencias de aprendizaje obtenidas. De este modo surge la necesidad de criterios explícitos en relación con lo que se considera un buen desempeño comunicativo.

Desde esta perspectiva, se puede lograr este ambiente propicio tomando en cuenta otros aspectos relacionados con la evaluación y su planificación: el estudiante debe ir a

ellas informado sobre los contenidos a tratar, las condiciones en que se llevara a cabo la evaluación (el tiempo, el tipo de test o prueba, si es oral o escrita y los materiales que pueden utilizar) y sobre todo los criterios de evaluación y puntuación que son los que guiaran su desempeño hacia el logro de determinadas metas.

Para la preparación de las evaluaciones se debe tener presente y con una idea clara sobre los objetivos a evaluar, así como los contenidos a evaluar y el cómo va a evaluar y de ser posible realizarlo a través de un trabajo participativo entre los profesores y las profesoras. El estudiante debe ser informado con anticipación acerca de ello ya que los alumnos y las alumnas, por razones muy diversas ya sea por el contexto social en que se desarrollan o por sus esquemas de conocimiento no perciben de la misma manera las demandas de evaluación. Por tal razón, es recomendable negociar para compartir las mismas ideas sobre los objetivos que se persiguen o sobre los criterios de evaluación.

De este modo, el planteamiento evaluativo del profesor y de la profesora debe ser transparente y honesto con el alumno éste deberá informar acerca de sus intenciones evaluativas, de los instrumentos a utilizar y de los criterios de evaluación a implementar para así, de esta manera contribuir a crear en el estudiante una mayor confianza, lo que contribuirá al éxito en términos de aprendizaje.

Rust, O' Donovan y Price (2005) consideran que muchos de los problemas de las prácticas pudieran ser superados y el aprendizaje pudiera ser potenciado si un enfoque socio-constructivista es aplicado al proceso de evaluación. El aprendizaje desde este enfoque reconoce que el conocimiento es construido a través de una participación cada

vez mayor de los implicados en lo que ellos denominan diferentes comunidades de práctica (Wertsch, 1985). Adquirir el conocimiento y comprender el proceso de evaluación, al igual que el proceso de aprendizaje necesita de la participación y el compromiso activo, y por tanto, el conocimiento de los criterios, estándares y todo lo que involucra este proceso.

Entre las pautas para una evaluación cualitativa, se sugiere no trabajar en una puntuación cuantitativa, porque los y las estudiantes tienden a estar más preocupados por la cifra y no atienden a las correcciones cualitativas del profesor o de la profesora lo que invalida el proceso formativo. La evaluación cualitativa es muchas veces tildada de subjetiva y la asignación de un número se percibe como más objetiva. Aunque esto no es realmente así, aplicar un número implica una corrección del trabajo de manera subjetiva y después la traducción de ese resultado a una cifra. Además, en la evaluación de un examen y la asignación de un número intervienen muchos aspectos subjetivos, entre ellos, aspectos psicológicos relacionados con el nivel de conocimiento del tema por parte del evaluador, la concepción del contenido que debe dominar el alumno. Es decir, una valoración descriptiva, basada en la interpretación de los resultados de la evaluación sería más formativa que la situación de un número que a veces resulta intraducible para un receptor externo y para el propio estudiante en término de regulación.

Hay que tomar en cuenta el objeto de estudio de esta investigación relacionándolo con el perfeccionamiento del proceso de evaluación del aprendizaje de la lengua inglesa se debe señalar que la evaluación de la comunicación en una lengua extranjera debe desarrollarse dentro de un paradigma cualitativo con una función eminentemente formativa

que conduzca a la emisión de informes descriptivos sobre la valoración del desempeño del estudiante basado en criterios cualitativos como son: el contenido de las ideas que expresa, la fluidez en su expresión, la coherencia en el discurso, la variedad en el uso del vocabulario, la cohesión, el uso de formas gramaticalmente correctas tanto en la comunicación escrita como en la comunicación oral y otros aspectos pertenecientes a ésta última como la entonación, la pronunciación, el ritmo y el uso de un registro adecuado de la lengua a la situación en que se desenvuelve.

Este enfoque puede ayudar en el problema de la autoeficacia percibida por el alumno. Los estudiantes pudieran pensar en la calificación que le ha sido otorgada por los comentarios y solo decirle la verdadera calificación cuando haya hecho este trabajo. Este enfoque está fundamentado por los resultados de (Black & William, 1998) quienes han comprobado que los comentarios escritos sobre el trabajo y no la emisión de una nota o calificación resultan en un mayor aprendizaje. El estudio de Wotjas (citado en Rust, Donovan & Price, 2005) ha revelado que el énfasis en las notas puede ser percibido por el estudiante en relación con su habilidad o valía como persona y en estos casos las bajas notas o malas calificaciones pueden dañar la autoeficacia del alumno.

Las demandas de evaluación deben hacer referencia no a un conocimiento declarativo de la lengua sino a un conocimiento procedimental, al uso de los conocimientos lingüísticos en una situación dada, en definitiva a la aplicación funcional del conocimiento



encaminada al logro de una eficacia comunicativa y a la evaluación de las actitudes ante cada situación.

Es evidente, que se debe reconocer que el contenido de la lengua es primordialmente procedimental, nos interesa más como el estudiante logra comunicarse que la comprobación del conocimiento de determinadas reglas y estructuras gramaticales, vocabulario, en fin conocimiento lingüístico de manera aislada fuera del contexto en que este funciona. Se debe combinar la evaluación de los diferentes tipos de contenidos.

El dominio de una lengua extranjera, más que por un conocimiento de los contenidos lingüísticos (conocimiento declarativo de reglas gramaticales, de pronunciación, de vocabulario, funciones comunicativas, etc.) se manifiesta principalmente por la destreza adquirida y mostrada por el estudiante en el uso de esa lengua en sus diferentes facetas y en diferentes momentos. Es decir, saber una lengua implica un conocimiento práctico o procedimental más que un conocimiento declarativo. Por tal razón, la evaluación sin apartarse de los conocimientos actitudinales a lo que hacen referencia anteriormente debe contemplar este enfoque integrador en la evaluación de los contenidos. También el aprendizaje de una lengua es, asimismo, acumulativo, es un continuo y por tanto cualquier evaluación siempre puede hacer referencia a conocimientos anteriores. Por ello, es importante la evaluación diagnóstica, de proceso y sumativa, no solo en su función acreditativa sino pedagógica, en la planificación de un nuevo ciclo de instrucción.

La evaluación, de igual manera, debe expresar una connotación desarrolladora en la medida en que ésta no se acepta como una simple comprobación de los objetivos, sino que debe tener en cuenta además, su adecuación al nivel de sistematicidad y de profundidad manifiesto durante el proceso y el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos y las alumnas.

Se conoce que la evaluación del aprendizaje es un proceso complejo, y aunque conceptualmente existe un relativo consenso entre el profesorado sobre que significa, se puede constatar que en el momento de realizar una actividad de evaluación es difícil partir de un criterio común y globalizador y que aun las prácticas evaluativas radican en la cuantificación y sumatoria del aprendizaje por lo que abundan diferentes estilos evaluativos en los profesores y las profesoras.

Desde la perspectiva cognitiva, Skehan (1998) señala tres aspectos del desempeño del estudiante en la lengua los cuales deben servir de referencia en la formulación de criterios de evaluación basados en el desempeño del estudiante, y sus habilidades en la lengua: la fluidez (*fluency*), exactitud (*accuracy*) y la complejidad (*complexity*). La fluidez se refiere a la capacidad del estudiante de comunicarse con facilidad, claridad, sencillez y naturalidad, la exactitud a la habilidad de usar la lengua de acuerdo con las normas gramaticales y sintácticas, y la complejidad a la habilidad de usar estructuras más complejas y elaboradas en la lengua extranjera. Skehan (1998) argumenta que estos tres aspectos del desempeño o la actuación pueden estar influenciados por el compromiso de los y las estudiantes en diferentes tipos de producción y comunicación. Por ejemplo, si se

quiere promover la fluidez se debe comprometer al estudiante en la realización de tareas orientadas al significado (*meaning-oriented tasks*); por el contrario si se quiere hacer énfasis en el uso adecuado de la lengua y en la complejidad se debe propiciar que se involucre en tareas más centradas en la forma (*more form-focused tasks*).

Según este autor se deben buscar los tipos de tareas, variables y dimensiones que promueven estos aspectos referentes al desempeño del estudiante en la lengua.

En función de este marco de enfoque cognitivo y los resultados de estudios experimentales previos (Skehan, 1998, p. 122) propone entre los principios básicos del modelo de la enseñanza basados en tareas: a) la selección de tareas usando el criterio de utilidad donde el uso de las estructuras ayudaría a completar de manera eficiente la tarea; b) el uso de estrategias de comunicación; c) seleccionar las tareas y darle una secuencia para lograr un desarrollo balanceado de los objetivos; d) involucrar y comprometer al estudiante de manera consciente en ciclos de evaluación de la tarea. De acuerdo con lo anterior, este último aspecto a considerar en la propuesta del modelo de evaluación formativa de la lengua extranjera de manera integrada a las tareas de enseñanza.

En resumen, se han abordado tres grandes temas: a) la educación básica en la República Dominicana; b) el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la educación básica, y c) su evaluación e implicación en el aprendizaje. Cada gran tema ha sido abordado desde diferentes perspectivas temáticas. Uno de los objetivos de la educación básica es propiciar el desarrollo de las potencialidades y capacidades humanas mediante la

participación del desarrollo curricular, contemplada en la Ley General 66'97 de Educación.

El proceso de la enseñanza -aprendizaje del idioma inglés en la educación básica es una necesidad hoy en día, pues se hace necesaria su implementación desde el primer ciclo de las escuelas públicas de la República Dominicana.

## **CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Tipo de investigación y diseño metodológico**

Este apartado se sitúa en la perspectiva metodológica, teniendo en cuenta los objetivos propuestos en la investigación y a partir de ésta describir cómo transcurrió el proceso de toma de decisiones desde la entrada al escenario de la investigación, la recogida de datos, los métodos utilizados, el análisis de los mismos hasta el proceso seguido para la obtención de los resultados.

La investigación se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de las prácticas evaluativas de los y las docentes del idioma inglés de la Educación Básica de la República Dominicana.

La presente investigación es de tipo exploratorio y de carácter descriptivo. Por lo tanto, para hacer el análisis de esta situación inicial se parte de algunas cuestiones que se consideran pertinentes como la entrada al escenario de investigación. Esto así porque la investigación se realiza en un escenario conocido por la investigadora, en forma general y se requiere conocer a profundidad las características del mismo. La experiencia adquirida de forma empírica debe ser comprobada en el ámbito de la investigación científica. “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos relacionados directamente con los intereses investigativos” (Bogdan y Taylor, 1987, p.36).

Bogdan y Taylor (1987) consideran que quienes observan en los dominios de su propia profesión enfrentan problemas como son los de ver cosas desde un solo punto de vista, también la dificultad de mantener en suspenso sus propias perspectivas y sentimientos. Pero, para los fines de esta investigación, el dominio de la investigadora de la profesión y el contexto del estudio, se utilizó como ventaja porque, de lo contrario sería necesario negociar el acceso a un escenario desconocido para el investigador y gradualmente obtener confianza a través de diferentes tácticas. Además, la experiencia acumulada en la profesión permitió una mejor interpretación de los datos.

Según Cazau (2006) el objetivo de una investigación exploratoria es, como su nombre lo indica, examinar o explorar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado nunca antes. Por lo tanto, sirve para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, poco estudiados o novedosos, permitiendo identificar conceptos o variables promisorias, e incluso identificar relaciones potenciales entre ellas.

La investigación exploratoria, permite conocer y ampliar el conocimiento sobre un fenómeno para precisar mejor el problema a investigar. Puede o no partir de una hipótesis previa, pero al científico aquí se le exige flexibilidad, es decir, no ser tendencioso en la selección de la información. En la investigación exploratoria se estudian qué variables o factores podrían estar relacionados con el fenómeno en cuestión y termina cuando uno ya tiene una idea de las variables que juzga relevantes, es decir, cuando ya conoce bien el tema. La investigación exploratoria tiene otros objetivos secundarios, que pueden

familiarizarse con un tema, aclarar conceptos, o establecer preferencias para posteriores investigaciones. Estas clases de investigaciones sirven para desarrollar métodos a utilizar en estudios más profundos.

Investigar es un proceso inherente a la vida misma, no obstante, la investigación en educación conlleva además de un interés y una necesidad, una búsqueda para la profesionalización en educación y comprensión de los fenómenos educativos, más allá de lo meramente evidente. Involucra una búsqueda constante por aumentar conocimientos y transformar, de manera positiva, la realidad circundante siempre buscando la comprensión y desarrollo integral del ser humano.

En una fase exploratoria y de planificación, el investigador debe realizar una primera aproximación y sondear cuáles son los escenarios más adecuados para llevar a cabo su investigación. Algunas de las preguntas que nos deben orientar para seleccionar el escenario son:

¿Se trata realmente de un buen escenario para mi objeto de estudio?

¿Puedo conseguir una buena entrada en el escenario?

¿Conozco o existe un escenario mejor?

Fase exploratoria y de reflexión: Esta es la fase inicial de la investigación. En esta fase se define (provisionalmente) el área problemática y se realiza una primera toma de

contacto con el objeto de estudio. En esta fase suele elaborarse un primer borrador del proyecto de investigación. Tal vez el aspecto más importante de esta fase sea la revisión de la literatura científica para conocer que se ha dicho hasta la fecha sobre nuestro objeto de estudio (Rodríguez y Valdeorrola, 2009).

La investigación exploratoria termina cuando, a partir de los datos recolectados, haya sido posible crear un marco teórico y epistemológico lo suficientemente fuerte como para determinar qué factores son relevantes al problema y por lo tanto deben de ser investigados. Esta investigación es también de tipo descriptivo.

Señala (Hernández, 2010):

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis. En este tipo de estudio se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga (p. 29).

Según Benitez-Enns (2012):

El propósito es describir situaciones y eventos. Decir cómo es y cómo se manifiestan determinados fenómenos. Se busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independiente, para así descubrir lo que se investiga. Mide los conceptos o variables a los que se refieren. Se centra en medir con la mayor precisión posible. A



diferencia de la investigación exploratoria que se centran en descubrir, la investigación descriptiva requiere considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que busca responder. Ésta puede ofrecer la posibilidad de predicciones, aunque sean rudimentarias (p. 53).

En este estudio se emplea la perspectiva metodología cualitativa que Stake (1998) denomina investigación interpretativa. Desde esta perspectiva el interés se dirige a entender qué sucede o qué ha sucedido y qué significa o qué ha significado para los sujetos una determinada realidad. Por lo tanto se parte del hecho de que las ciencias sociales se ven implicadas en la comprensión de realidades que afectan a las personas, para conocer exhaustivamente el contexto en el que actúan. Cuando se diseñan los estudios, los investigadores cualitativos no se confían en la interpretación o la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad a la recogida de datos, ni al análisis e interpretación para el informe final. Por el contrario, se destaca la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados.

La interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Hay quienes sostienen que en las investigaciones cualitativas hay más interpretación que en la cuantitativa, aunque la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada. Una de las cualidades principales de los investigadores cualitativos es la experiencia. Además de la experiencia de

saber lo que conduce a una comprensión significativa, de reconocer las buenas fuentes de datos, y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones. Todas las categorías de información y de interpretación están dirigidas por las preguntas de la investigación. Los significados de los datos cualitativos o interpretativos son los que directamente reconoce el observador. El estudio cualitativo aprovecha las formas habituales de interpretar las cosas (Stake, 1998).

Lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas. Las variables dependientes se definen por criterios de experiencia más que por criterios de operatividad. Las condiciones situacionales no se conocen ni se controlan de antemano. Incluso las variables independientes pueden desarrollarse de forma inesperada. Es esencial que la capacidad interpretativa del investigador no pierda nunca el contacto con el desarrollo de los acontecimientos y con lo que se va revelando, en parte para reorientar las observaciones y proseguir con los temas que afloren.

La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino de ilustrar su contemplación. De los estudios cualitativos de casos se esperan **descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples**. No se puede diseñar búsqueda de significados complejos, ni alcanzarlos de forma retrospectiva (Denzin & Lincoln, 1994). Parece que se requiere una atención continua que raras veces se puede mantener cuando los instrumentos principales para la recogida de datos son listas de control o puntos de encuestas interpretativas.

En el estudio cualitativo de casos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador. Además de su orientación alejada de causa y efecto y su proposición a la interpretación personal, la indagación cualitativa se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos (Schwandt, 1994). La epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista.

En sus intrusiones en los hábitats y los asuntos personales, los investigadores cualitativos son no intervencionistas. Intentan ver lo que hubiera ocurrido si ellos no hubieran estado presentes. Durante el trabajo de campo, tratan de no llamar la atención, ni hacia sí mismo ni hacia su trabajo. Una vez en sus sitios, se esfuerzan por evitar crear situaciones para comprobar que significa su hipótesis. Intentan observar lo corriente, y observarlo lo suficiente para ver que significa corriente en este caso.

Para ellos la observación naturalista ha sido el medio primordial de conocimiento. Cuando no saben ver por sí mismos, preguntan a otros que sepan. Una vez se han registrado datos formales, los vierten en documentos. Pero la mayoría de ellos favorecen una visión personal de la experiencia con el de que, desde su propia participación, la puedan interpretar, reconocer sus contextos, indagar en los diferentes significados mientras están presentes, y transmitir un relato naturalista, basado en la experiencia, para que sus lectores participen en una reflexión similar. Se sabe que la investigación cualitativa es subjetiva. Por lo tanto, origina nuevos enigmas que soluciones para los antiguos. Su contribución a las ciencias disciplinada es lenta y tendenciosa.

La falsa comprensión se produce porque el investigador-intérprete no es consciente de sus propias limitaciones intelectuales y como consecuencia de los métodos defectuosos que no consiguen evitar las falsas interpretaciones. Los investigadores cualitativos tienen una respetable preocupación por la validación de sus observaciones y procedimientos habituales de triangulación, cuyos propósitos se aproximan a los de los investigadores cuantitativos, pero carecen de estrategias ampliamente consensuadas que sometan las falsas comprensiones subjetivas a una comprobación exhaustiva.

Los fenómenos que estudia el investigador cualitativo suelen ocurrir con lentitud y evolucionan en su acontecer. Se suele requerir mucho tiempo para llegar a entender lo que ocurre. Es un trabajo de mucha mano de obra y es difícil recortar sus costes. Muchos estudios continúan porque son fruto del entusiasmo. Muchos de sus descubrimientos son esotéricos. El mundo del comercio y de los servicios sociales se beneficia muy poco de lo que invierte en estudios cualitativos formales. Las recompensas pueden ser mayores para quienes estudian sus propias casas, sus negocios y sistemas con estos métodos, pero el autoestudio muy pocas veces aporta la visión de la disciplina del especialista.

Muchos estudios cualitativos son estudios personalistas. Los temas impersonales que se aplican a seres humanos observados con detenimiento se convierten en temas personales. La intimidad siempre se encuentra en peligro. La iniciación al delito está siempre presente cuando el investigador, a pesar de ser un convencido no intervencionista, plantea cuestiones y opciones que quien las deba responder no había considerado previamente. Una cierta fragilidad de conducta que de cerca parece tolerable, adquiere una

categoría ética dudosa cuando aparece en un relato lejano. **Algunos nos hacemos nativos**, adoptamos las costumbres de estos, y nos acomodamos a los puntos de vista y al sistema de valores de las personas del lugar-para después retroceder, con reacciones menos a su favor, cuando nos encontramos otra vez con nuestros colegas universitarios (Stake, 1986).

Optar por lo cualitativo no es una simple cuestión de si los beneficios previstos justifican estos costes. Los estudios intensivos e interpretativos siempre tienen un atractivo aparente, como lo tenían incluso cuando muchos centros y facultades de investigación no consideraban digno de respeto el estudio cualitativo. El ser humano suele ser curioso y los investigadores tienen una obsesión especial por la investigación. Hay veces en que todos los investigadores son interpretativos, holísticos, naturalistas y partes en la causa, en casos, por definición, son indagadores cualitativos (Stake, 2007).

Aunque en esta investigación el paradigma predominante es el cualitativo, debido a la cantidad de estudiantes y a la conveniencia del instrumento, se realizó una encuesta usando la escala de *Likert* para medir el nivel de satisfacción de los y las estudiantes. Este es un instrumento que ayudó a verificar los datos ofrecidos por los y las docentes y no forma parte del grueso de los datos recogidos en el campo y que conforman las creencias, comportamientos, conceptos y actividades de los y las docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la educación básica de la República Dominicana. Por tanto, el uso de este instrumento no lesiona el carácter cualitativo de la investigación.

### **3.2 Etapas del proceso de investigación**

En el Esquema N° 2 se muestra las distintas fases realizadas en este estudio, que incluyen:

#### **1. Fase conceptual**

En la fase conceptual, se realiza una revisión bibliográfica de los temas relacionados con la psicología, la pedagogía del inglés, epistemología del inglés, teoría curricular, así como la revisión y análisis de documentos normativos de la educación Básica en la República Dominicana, búsqueda de monografías y tesis tanto de grado como doctoral en diferentes páginas de la Web. A continuación se realiza la fase metodológica mediante el uso de los instrumentos y técnicas para la recogida de la información, presentando dicha información en la fase de resultados.

#### **2. Fase metodológica**

Se trata de determinar el diseño metodológico de la investigación. El mismo es de tipo exploratorio porque pretende conocer una realidad acerca de la cual se ha investigado poco. Es de carácter descriptivo pues se pretendió caracterizar el fenómeno de las prácticas evaluativas de los y las docentes que imparten el idioma inglés en el marco del proceso enseñanza aprendizaje de este idioma. Se sigue el paradigma cualitativo, pues la caracterización del fenómeno se basa en las percepciones, creencias y actuaciones de los sujetos estudiados. Se sigue el enfoque interpretativo pues la investigadora puede introducir tanto su punto de

vista y su experiencia con la de los docentes a la luz de un marco teórico de fondo. Las técnicas usadas fueron: la entrevista, los grupos focales, la observación y el cuestionario usando la escala de *Likert*.

### 3. Fase empírica

Se diseñaron los instrumentos, se planificaron y se desarrollaron talleres para la recogida de información, se ubicaron las escuelas que formaron parte del estudio. En las visitas a las escuelas, se realizaron entrevistas, observación de clases y se realizó una encuesta a los y las estudiantes. También se planificó un encuentro con los y las docentes para trabajar con grupos focales y se grabó su participación con el consentimiento de los y las docentes convocados.

### 4. Fase de análisis de resultados e inferencial

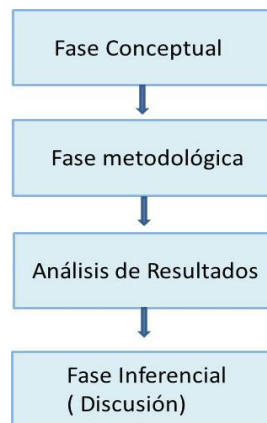
Se procesaron las informaciones recogidas en cada técnica empleada: entrevista, observación, grupos focales y encuesta, usando como instrumento un cuestionario con escala de *Likert*. Estas informaciones fueron categorizadas y analizadas usando la triangulación. También se analizaron las informaciones haciendo un contraste entre los datos encontrados y las afirmaciones de los diferentes autores reseñados en el marco teórico de la presente investigación.

Finalmente, se realiza una reflexión y análisis de la información obtenida, tendientes a incrementar el conocimiento acerca del proceso de evaluación del aprendizaje de la lengua inglesa en las escuelas públicas de República Dominicana y la búsqueda de procedimientos más efectivos para evaluar la

lengua, así como la aportación de posibles sugerencias y propuestas para investigaciones futuras.

Taylor y Bogdan (2002) afirman que:

El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de datos van de la mano. A lo largo de la observación participante, la entrevista en profundidad y las otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para empezar a dar sentido a sus datos.( p. 158).



**Esquema N° 2. Diseño metodológico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)**

A partir del modelo presentado por Hernández (2014) se presenta la contextualización de este modelo de estudio. Como se puede observar en el Esquema N° 2, se introducen los procesamiento cualitativos, de esta manera se trabajaron los datos desde una fase empírica, luego la metodológica, analítica e inferencial y finalmente la realización



de las inferencias y triangulación de la información recogida a partir de los métodos cualitativos.

### **3.3 Muestra**

El universo objeto de estudio incluye 17 escuelas públicas de la Educación Básica adscritas al Distrito Educativo 15-03 del sector Ciudad Nueva, Santo Domingo, Distrito Nacional, República Dominicana. Es una circunscripción muy céntrica, ubicada en la calle Francisco J. Peinado no.51 en el Liceo-escuela República del Paraguay, segunda planta o piso, Santo Domingo. Sus centros educativos públicos pertenecen a la clase media. Los niños y las niñas que asisten a estos centros educativos en su mayoría son hijos e hijas de padres y madres de un *status* social de clase media y profesional. Con edades promedias que oscilan entre 6 años a 12 años en el nivel Básico.

De estas 17 escuelas se procede a tomar la población objeto de estudio representado por 9 docentes de 7 escuelas y una población estudiantil de 1.049 sujetos. En el caso de los estudiantes, la muestra es 176 alumnos/as.

En la Tabla N° 2 se presenta la población total de estudio que incluye a las escuelas, los y las docentes y los y las estudiantes que las conforman. Es necesario aclarar que los docentes atienden esta cantidad de estudiantes, por grado, por secciones y por días y en las tandas matutina y vespertina, como se especifica en la Tabla N° 3, por tanto la cantidad de docentes es suficiente para la cantidad de alumnos.

La muestra de los docentes es no probabilística, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), se define como técnica de muestreo donde las muestras se recogen en un proceso desigual, no aleatorio, o sea muestreo de conveniencia, que es la técnica más común. En ésta los participantes son seleccionados teniendo en cuenta la accesibilidad por parte de la investigadora, elegidos porque son fáciles de reclutar; también por la experiencia de haber impartido docencia en lenguas modernas (inglés y francés) en 4 escuelas públicas de las seleccionadas durante 12 años.

Tabla N° 2 Población de la investigación

<b>Escuelas públicas de la educación básica en R.D.</b>	<b>N° de docentes del [área de Inglés, 2do Ciclo de Básica</b>	<b>N° de estudiantes , tandas matutina y vespertina</b>
Nuestra Señora del Carmen	2	354
República de Chile	2	334
Padre Valentín Salinero	2	250
República del Paraguay	1	153
Enrique Jiménez Moya	1	119
General Antonio Duvergé	1	101
José Martí	1	98
Total docentes y estudiantes	9	1049

Tabla N° 3 Total de secciones por escuela

<b>ESCUELAS</b>	<b>5TO</b>	<b>6TO</b>	<b>7MO</b>	<b>8VO</b>	<b>TOTAL</b>
Nuestra señora del Carmen	2	2	2	2	10
República de Chile	2	2	4	4	8
Padre Valentín Salinero	2	2	2	2	8
República del Paraguay	1	1	1	1	4
Enrique Jiménez Moya	2	2	2	2	8
General Antonio Duvergé	2	2	2	2	4
José Martí	2	2	2	2	8

### 3.3.1 Análisis muestral de los estudiantes

La muestra es una parte seleccionada de la población que deberá ser representativa, es decir, reflejar adecuadamente las características que deseamos analizar en el conjunto en estudio. En el muestreo probabilístico por su parte los elementos de la muestra se seleccionaron siguiendo criterios determinados siempre proporcionando la representatividad de la muestra.

En la Tabla N° 4 se describe el proceso de cálculo de la cantidad de muestra, según la población total de cada escuela y la cantidad de muestra que resultó de la aplicación de dicho proceso.

Calculo del tamaño de la muestra

Tamaño de la población (N) = 1.409

Nivel de confianza (Z) = 95%

Probabilidad de éxito (P) = 0.05

Probabilidad de fracaso (Q) = 0.95

Precisión (D) = 0.03

$$N = \frac{Z^2 \times P \times Q}{d^2}$$

$$d^2 \times (N-1) + Z^2 \times P \times Q$$

$$N = \frac{(1,409) (1.96)^2 (0.05) (0.95)}{(0.03)^2 \times (1,409 - 1) + (1.96)^2 \times (0.05) (0.95)}$$

$$N = \frac{(1,409) (1.96)^2 (0.05) (0.95)}{(0.03)^2 (1,409 - 1) + (1.96)^2 (0.05) (0.95)}$$

$$N = \frac{(1,409) (1.96)^2 (0.05) (0.95)}{(0.03)^2 (1,409 - 1) + (1.96)^2 (0.05) (0.95)}$$

$$N = \frac{(1,409) (1.96)^2 (0.05) (0.95)}{(0.03)^2 (1,409 - 1) + (1.96)^2 (0.05) (0.95)}$$

$$N = 257.11$$

$$(0.05)^2 (1,408) + 0.18$$

$$= 257.11$$

$$1.45$$

$$N = 177.31$$

Tabla N° 4 Muestra estudiantil

Escuelas	Población	N	Porcentaje	Muestra en función de la población
Nuestra Sra. Del Carmen	354	177	25.1%	44
República de Chile	334	177	23.7 %	42
Padre Valentín Salinero	250	177	17.7 %	31
República del Paraguay	153	177	10.9	19
Enrique Jiménez Moya	119	177	8.4	15
General Antonio Duvergé	101	177	7.2	13
José Martí	98	177	7.0	12
<b>TOTAL</b>	1.409			176

### **3.3.2 Características de la muestra**

Los alumnos y las alumnas que participaron en la muestra son estudiantes del segundo ciclo de la Educación Básica y su edad promedio es de 10 años. Entre ellos hay diferencias en cuanto a su procedencia y sus conocimientos previos sobre el idioma inglés.

La población estudiantil muestral presenta ciertas características de manera general, éstos estudiantes pertenecen a la comunidad, es decir, provienen de hogares cercanos a ella, el nivel socioeconómico de la mayoría de ellos es similar y según estadísticas los índices de rendimiento tienden a ser similares en todos estos centros escolares.

La totalidad de los docentes adscritos a las escuelas públicas de la Educación Básica del centro de la ciudad son nombrados o titulados en su cargo, es decir, uno de los requisitos para ser maestro es tener la titulación de licenciados siendo esto así también en el área de inglés a partir de los años 90, aspectos avalados por el director y directora de estos centros escolares.

Los profesores y las profesoras que participaron en el estudio tenían en su gran mayoría una vasta experiencia en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (20 años y más, otros profesores/as más jóvenes de 1 a 3 años de experiencia). La gran mayoría de los participantes tenían formación en dos lenguas extranjeras, licenciatura en inglés y francés.

En cuanto a dotación y recursos tanto didácticos como humanos, puede decirse que los centros escolares presentan características similares tales como: planta física, cantidad de docentes asignados, cantidad de alumnos, recursos didácticos y materiales para el desarrollo de la labor educativa.

### **3.4 Variables y dimensiones**

Se plantean las variables y las dimensiones que permiten el diseño del cuestionario, entrevista y observación aplicado a los sujetos participantes de la investigación.

En este apartado se presentan las variables y dimensiones de estudio. En rigor se tiene dos variables y cuatro dimensiones integradas a éstas en el detalle que se presentan con sus respectivas conceptualizaciones.

#### **Variable 1: prácticas evaluativas de los docentes**

Se entiende por prácticas evaluativas las estrategias y las actividades que implementan los y las docentes a sus estudiantes para obtener una evaluación o resultado durante el año escolar. Dichas prácticas comprenden los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Las prácticas de autoevaluación, acompañadas por los docentes y los instrumentos de evaluación como: los exámenes, los ensayos, los proyectos, portafolios y pruebas cortas. Las prácticas evaluativas de los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés en la Educación Primaria según Davies (2007) están evidenciadas en las características del docente del inglés. Las prácticas evaluativas deben considerar la

individualidad y no el logro de propósitos globalizados ya que con el proceso de aprendizaje se busca valorar tanto los procesos como los resultados (Stake, 1998).

Esta variable comprende la **dimensión 1: Percepciones sobre la práctica evaluativa según los docentes.**

La evaluación es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la realidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante, de la calidad de los procesos empleados por los docentes, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertenencia de conformidad con los objetivos que se esperan alcanzar, todos con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente (Iafrancesco, 1995).

Pérez y Álvarez (2000) enuncian que toda actividad de evaluación es un proceso en tres etapas: a) recogida de información; b) análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis; c) toma de decisiones de acuerdo al juicio emitido.

Monereo (2003) considera que las corrientes socio-cognitivas, actualmente en la psicología educativa, conciben la evaluación de los conocimientos que aprende el alumno como una actividad formativa y formadora de primer orden, que debe formar parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir un dispositivo privilegiado para su optimización. Señala este autor, que ya no se valoran solamente conocimientos

declarativos, procedimentales, actitudinales sino que se enfatiza en el conocimiento estratégico.

Otra **dimensión** estudiada corresponde a **2: Fundamentos del currículo y creencias de los docentes.**

El currículo constituye el itinerario formativo que denota de sentido y otorga direccionalidad a un sistema educativo, para que, año a año, los niños y las niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas que acuden a cada centro educativo adquieran, con orden y coherencia, las competencias necesarias para la vida ciudadana. En palabras de Coll (2012) “el currículo prescribe una Utopía, remite a las intencionalidades educativas que acuerda la sociedad” (p.2).

Los docentes plantean que debe cambiar la forma de enseñar el idioma inglés, pues se tiene la percepción que aún persiste lo tradicional. Varios autores definen las creencias epistemológicas como las creencias individuales referidas al conocimiento y el aprendizaje (Chan y Elliot, 2000; Hofer y Sessions, 2007). A pesar que se detecta que algunos docentes están actualmente cualificado para realizar su labor.

Otra **dimensión** estudiada corresponde a **3: Función de la planificación en el desarrollo de la evaluación.**



Se entiende que la función de la planificación es una realidad concreta por ser el instrumento con el cual los docentes organizan su práctica educativa a través de sus contenidos, opciones metodológicas, estrategias educativas, textos y materiales para secuenciar las actividades y, así de este modo, desarrollar la evaluación. Sin embargo, en la actualidad existe una preocupación fundamental por la educación en todos los países y República Dominicana no es la excepción. Proyectos y programas de política educativa se han desarrollado a nivel mundial y regional. Se ha visto desfilar una larga lista de procedimientos y declaraciones de compromiso y metas que no siempre se han cumplido. A menudo los planes se superponen unos con otros, sin solución que dé continuidad a los procesos, o bien se manejan en forma paralela y sin coordinación entre sí.

Estas expectativas de planificación llevaron a reaccionar a países de todo el mundo, para diseñar estrategias de desarrollo y políticas educativas en conjunto, para enfrentar las graves deficiencias en materia de calidad, equidad y de adaptación a la realidad.

Por este motivo la República Dominicana se adscribió a acuerdos internacionales emanados de diferentes foros internacionales, como El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe en 1981, la Declaración Mundial sobre la Educación para todos realizada en Jomtien, Tailandia en 1990 y el Foro Mundial de Educación de Dakar, realizado entre el 26 y 28 de abril del año 2000.

Los principales acuerdos del Proyecto Principal de América Latina y el Caribe fueron sustentados por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (1981) son:

Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años, eliminar el analfabetismos antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos y mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de reformas necesarias (p.5).

#### **Variable 2: nivel de satisfacción de los estudiantes**

Se entiende como satisfacción de los estudiantes un concepto subjetivo que se objetivista con la medición. Este se refiere a la relación entre lo que se espera y lo que se quiere y lo que se obtiene como resultado de un proceso, producto o actuación. El resultado será valorado como positivo o no. En el caso del proceso enseñanza y aprendizaje y de la evaluación se determina la satisfacción en relación con la acción del docente en relación con las prácticas evaluativas y con todo el proceso docente. La satisfacción es un concepto que se refiere a algo o alguien, que tiene que ver, a su vez con lo que se quiere, se espera, o se desea y está en relación a un cierto resultado. Para lograr la satisfacción, como algo sentido en un sujeto, debe haber al menos una intención en otro sujeto de realizar una acción determinada que provoque resultado, el cual será valorado positivo o no (Arias y Flores, 2005).

Según Arias y Flores (2005):

La satisfacción surge cuando la necesidad inicial que motivó el comportamiento es reducida o saciada. La satisfacción es aquella sensación que el individuo experimenta al lograr el establecimiento del equilibrio entre una necesidad o grupo de necesidades y el objeto o los fines que las reducen (p.37).

Esta variable comprende la **dimensión 4: Percepciones sobre la práctica educativa por los estudiantes**

En la práctica educativa no hay actividades indiferentes que adquieran su sentido en función del objetivo extrínseco que pretendan alcanzar. Por el contrario, el significado intrínseco de las tareas e intercambios en lo que implican los alumnos, es el que va definiendo paulatinamente, pero progresivamente el sentido y calidad del desarrollo de los diferentes aspectos de su personalidad. Cuando los alumnos gastan su tiempo en la realización de actividades y en el aprendizaje de contenidos en los que no encuentran el sentido propio sino como instrumentos para la adquisición de objetivos más o menos lejanos (pero en cualquier caso espurio desde su perspectiva), se están formando, están consolidando una forma de concebir la realidad y su intervención en ella como meros instrumentos al servicio de fines y objetivos impuestos de modo más o menos sutil desde fuera. Considera Elliot, (2005) que la educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida.

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999) se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la interacción pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

### **3.5 Tipos de instrumentos y técnicas de aplicación**

La investigación cualitativa es muy extensa en cuanto a la variedad de fuentes e instrumentos de investigación para la recogida de datos. Por lo que se considera principalmente que los instrumentos seleccionados sean variados, puesto que no puede interpretarse desde un solo punto de vista la información de fenómenos que de por sí mismos son muy complejos, como son la exploración de contextos, de significados, de procesos, asesoramiento, formación del profesor o de la profesora que se abordan en esta investigación.

Se han seleccionado los instrumentos que se consideran adecuados a los objetivos, a las unidades de análisis y al contexto de la investigación. En esta investigación se busca la comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación, la entrevista

enfocada en el problema, el análisis y otros que generan documental de datos descriptivos.  
(Flick, 2007).

Para darle rigor de veracidad, credibilidad y validez a la investigación estos cuatro criterios fueron asumidos durante el proceso de realización de esta investigación y están presentados en la Tabla N° 5.

Tabla N° 5 Identificación de instrumentos por fuente informante y técnica de aplicación

Instrumento	Técnica de aplicación	Fuente informante	Número de personas	Proceso de validación
Ficha de observación de clase (Anexo 1)	Observación directa	Clase	9 docentes	<p>Revisión y confirmación de las informaciones con los directores de los centros visitados.</p> <p>Criterios:</p> <p><b>Credibilidad:</b> Por medio del proceso de triangulación</p> <p><b>Transferibilidad:</b> De acuerdo con la descripción del contexto, estos datos pueden ser extrapolables a la población objeto de estudio.</p> <p><b>Dependencia:</b></p> <p><b>Confirmabilidad:</b> Se presenta un cuadro</p>

				con las observaciones realizadas en las 7 escuelas visitadas. Ver anexo 10 y 11.
Pauta guía con ejes temáticos (Anexo 2)	Entrevista	Docentes	9 docentes	<p>Criterios:</p> <p><b>Credibilidad:</b> Por medio del proceso de triangulación</p> <p><b>Transferibilidad:</b> De acuerdo con la descripción del contexto, estos datos pueden ser extrapolables a la población objeto de estudio.</p> <p><b>Dependencia:</b> El instrumento fue revisado por tres expertos, los cuales constataron la correspondencia de las pautas con las dimensiones y las variables del estudio.</p> <p><b>Confirmabilidad:</b> Se presenta un cuadro con las respuestas a las pautas de entrevistas de los 9 docentes. Ver anexo 9.</p>
Guía de preguntas (Anexo 3)	Grupos focales	Docentes	9 docentes	<p>Criterios:</p> <p><b>Credibilidad:</b> Por medio del proceso de triangulación</p> <p><b>Transferibilidad:</b> De acuerdo con la descripción del contexto, estos datos pueden ser extrapolables a la población objeto de estudio.</p> <p><b>Dependencia:</b> El instrumento fue</p>

				<p>revisado por tres expertos, los cuales constataron la correspondencia de las pautas con las dimensiones y las variables del estudio.</p> <p><b>Confirmabilidad:</b> Se presenta un cuadro con las respuestas a las pautas de entrevistas de los 9 docentes. Ver Anexo N° 8.</p>
<p>Cuestionario</p> <p>(Anexo N° 5)</p>	Encuesta	Estudiantes	<p>176</p> <p>estudiantes</p>	<p>Criterios:</p> <p><b>Credibilidad:</b> cuestionario objetivo y generalizable, aplicado a una muestra representativa, obtenida mediante una fórmula estadística.</p> <p><b>Transferibilidad:</b> De acuerdo con la descripción del contexto, estos datos pueden ser extrapolables a la población objeto de estudio. Se han realizado otros estudios en contextos parecidos.</p> <p><b>Dependencia:</b> El instrumento fue revisado por tres expertos, los cuales recomendaron mejoras de forma y la reducción de cinco aspectos de la escala de <i>Likert</i>, a tres.</p> <p>El instrumento fue realizado tomando como base otros instrumentos, de estudios ya publicados que miden el</p>

				<p>nivel de satisfacción de estudiantes.</p> <p><b>Confirmabilidad:</b> Se presentan gráficas y tablas con los datos obtenidos de la aplicación de este instrumento. Ver Gráficos N° 1,2 y 3 y Tabla N° 7.</p>
--	--	--	--	--

### 3.5.1 Ficha de observación de clase

En la investigación se usó una ficha para observar clases de inglés (Ver Anexo N° 1). Contó con tres categorías: a) organización y aspectos del aula, b) características del docente y c) planificación y desarrollo de la docencia.

Cada una de ellas se compone de varios aspectos que la caracterizan. Antes de su aplicación se revisó con la ayuda de expertos<sup>1</sup>:

Dra. Olga Espinal, Catedrática de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana. En el proceso de validación del instrumento presento

---

<sup>1</sup> La investigadora consultó a tres expertos educadores y docentes en el área de la educación para la revisión de los instrumentos implementados en esta investigación.



aportes al instrumento tanto de forma como de fondo, en el caso de la primera dimensión aclarar algunos ítems, mejorar la redacción de estos; en el ámbito de fondo se propuso incorporar una nueva dimensión al aprendizaje, la que tenía relación con los contenidos de la evaluación de la enseñanza -aprendizaje del idioma inglés.

Magister Ana Aquino R. Académica de la Universidad Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana. Quien validó el instrumento e hizo aportes de forma especial con la temática de ortografía y redacción de los ítems, y en el ámbito de fondo propuso juntar algunos reactivos de algunas dimensiones de esta investigación.

Ingeniero y Profesor Franklin Jurnior González, M. Académico de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana. Estadígrafo que validó el cuestionario en especial momento de afinar el instrumento antes de la aplicación, de especial ayuda fue al momento de realizar la escala de *Likert* con datos estadísticos, por el motivo de reordenar los resultados numéricos del instrumento de esta investigación.

Dicho instrumento fue validado con el personal de gestión de los centros educativos seleccionados, el instrumento fue validado por los directores de cada centro, los cuales no hicieron objeción a la ficha presentada por la investigadora. Se usó la técnica de la observación porque es una de las técnicas sugeridas por Stake (2007) en la ejecución de la

investigación cualitativa y los estudios interpretativos. Esta se realiza con el objetivo de conocer cómo se evalúa la habilidad de expresión oral en el aula ya que esta habilidad aporta gran importancia en la comunicación y no puede ser analizada a través de las evaluaciones escritas proporcionadas por los profesores y las profesoras como muestra. Según el grado de participación del observador en la situación, esta puede ser participante y no participante. En esta fase se usa la no participante ya que consiste en la observación de determinadas conductas en el momento exacto en que están ocurriendo.

Además, interesa conocer si lo expresado por los y las docentes y los /as alumnos/as acerca de las concepciones de los procesos de enseñanza (entre ellos la metodología, aprendizaje y evaluación del idioma inglés expresados en las entrevistas realizadas se manifiestan de manera similar en las prácticas educativas y si hay correspondencia entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la lengua.

Para la observación se seleccionó un grupo de la muestra por escuela, cuyas matrículas oscilan entre los cuarenta (40) y cuarenta y cinco (45) estudiantes. Se les solicitó permiso al profesor y a la profesora para ser observado. Esta se realizó en dos clases por escuelas en horario matutino y vespertino con una duración de 60 minutos cada una. Es decir, se realizaron 14 observaciones de clase.

### **3.5.2 Pauta guía con ejes temáticos para entrevista a docentes**

Los ejes temáticos se elaboraron en relación al contenido establecido en el currículo y la planificación que realizan los y las docentes del área de inglés de la educación básica.

Se presentó en cinco grandes temas para ser desarrollados por los y las docentes:, a) estrategias docentes, b) actividades de aprendizaje, c) actividades de evaluación, d) desarrollo de la planificación y sus contenidos y e) recursos y medios. Estos ejes se seleccionaron de acuerdo con las variables y las dimensiones del estudio. Se buscó obtener un enfoque holístico del proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo de las prácticas evaluativas de los docentes. Este instrumento fue revisado por tres expertos en el área de la educación y fue validado con el personal de gestión de los centros seleccionados. Una pauta de entrevista posee la ventaja de ser tan abierta que se puede validar sobre la marcha con los sujetos entrevistados, sin cruzar la frontera entre lo colectivo de los aspectos cuestionados y lo individual de cada respuesta (ver Anexo N°2).

Se sigue la metodología que proponen Taylor y Bogdan (1987) en cuanto al empleo de este procedimiento:

Las entrevistas cualitativas en profundidad se realizan a través de encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia a la comprensión de la perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, sus experiencias o situaciones, tal y como lo expresan sus propias palabras (p. 101).

Para la realización de las entrevistas se preparó previamente un guion con las cuestiones planteadas en las variables y dimensiones a explorar y se entrenó previamente a tres colaboradores que tuvieran que ver directamente con el contexto de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés considerando el criterio de Spradley (1979) quién plantea que

por lo general los informantes proporcionan una información más amplia y detallada del objeto de estudio a personas extrañas o ajenas al contexto. Si el propio investigador actuaba como entrevistador, al ser este parte también de ese escenario profesional los demás agentes pudieran expresarse sobre la realidad de forma escueta o con reservas, obviando información relevante para la investigación dando por sentado la posición de que muchas cosas de las que se iban a explorar allí estaban claras para él.

La entrevista en profundidad vincula diferentes tipos de preguntas de las descritas por Patton (1980) entre ellas: a) Preguntas demográficas/biográficas referentes a las características del individuo, aspectos como la edad, situación profesional, formación académica, experiencia en la práctica docente de la lengua extranjera (inglés) la edad promedio de los estudiantes, el año que cursan, la enseñanza precedente, entre otras. b) preguntas de experiencia/conducta (descripción de experiencias, conductas, acciones, actividades, etc. c) preguntas sobre sentimientos: información acerca del valor sentimental respecto a las ideas o hechos de estudio. d) Preguntas de conocimientos: información acerca de las ideas o hechos de estudio. e) preguntas de opinión /valor: modo en que valora determinada situación. Indican lo que piensan las personas sobre un tema, informaciones sobre sus intenciones, metas, deseos y valores. Todas estas preguntas estuvieron presentes de una forma u otra ajustadas a los objetivos de la investigación.

### **3.5.3 Guía de preguntas para grupos focales a docentes**

Para la técnica de grupos focales (ver Anexo N° 3) se elaboraron preguntas abiertas siguiendo la orientación de las variables y las dimensiones, tomando en cuenta siempre un

enfoque integral del proceso enseñanza y aprendizaje. En el trabajo con los grupos focales se utilizó una pauta que traduce determinados problemas que son objeto de investigación. Este instrumento fue confeccionado especialmente para nuestro estudio, posteriormente fue sometido a un proceso de validación por tres académicos, quienes lo aprobaron satisfactoriamente y validado con el equipo de gestión de los centros seleccionados.

Para ello se utilizó el grupo de discusión, el cual consiste en la reunión de un pequeño grupo de personas, en este estudio, maestros) para obtener información en un ambiente agradable con un formato de conversación que estimula el debate y la confrontación Iñiguez-Rueda (1999).

Después que se realizaron las entrevistas individuales a profesores/as y a alumnos/as se procedió al empleo de técnicas grupales (grupo focal) para conocer las ideas y significados en la interacción de los maestros y las maestras del área de inglés. De todo este clima relacional y comunicativo de una dinámica grupal las opiniones individuales marchan hacia la búsqueda del consenso, a la construcción de un discurso común, social. La idea es encontrar en los consensos y los disensos, deseos y necesidades, creencias, información pree-constituida en la mente del individuo que entra en contraste con la de los demás y que tienen como referente la realidad social.

#### **3.5.4 Cuestionario a estudiantes**

El cuestionario (ver Anexo N° 5) se compone de dieciséis (16) ítems. Dichos ítems fueron desarrollados tomando en cuenta los aspectos generales del proceso de enseñanza y

aprendizaje y teniendo en cuenta otros estudios realizados acerca de la satisfacción de estudiantes. Los estudios sobre satisfacción encontrados son referentes de estudios superiores y tesis a nivel universitarios.

La satisfacción del estudiante es referida como elemento clave en la valoración de la calidad de la educación, se considera que uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza tiene que ver con el grado de satisfacción de las personas involucradas en el proceso educativo (Según Zas citado en Jiménez, Terriquez y Robles (2011) “la satisfacción es el resultado de un proceso que se hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la propia medición e interpretación”(p. 46). Estos estudios sirvieron para orientar la elaboración del cuestionario, adaptando el mismo a la educación básica.

El instrumento se aplicó en una semana, tomando un día para cada escuela y, en algunas ocasiones, dos escuelas en cada tanda: matutina y vespertina. Un cuestionario es un instrumento de recolección de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre el entorno. Pues nos sirve por ser un tipo de estudio descriptivo y, por lo tanto, su objetivo será de ayudar a describir un fenómeno dado. Los estudios de encuesta suelen ser, en muchas ocasiones, un primer contacto con la realidad que nos interesa conocer y de esto, posteriormente, se extrae un estudio en profundidad sobre el fenómeno educativo que se haya detectado por el estudio de encuesta. De modo que, los estudios de encuesta son

propios de las primeras etapas de desarrollo de una investigación y con ellos recogemos datos que preparan el camino para nuevas investigaciones.

Un estudio de encuesta es el tipo de investigación descriptiva, utilizada en el ámbito educativo, tal vez, por su aparente facilidad en lo referente a su empleo. Dentro de la investigación por encuesta o estudios de encuesta se incluyen los estudios que emplean los cuestionarios y los que las entrevistas como herramienta de recogida de datos. Los estudios de encuesta son útiles para describir y predecir un fenómeno educativo también es eficiente para obtener un primer contacto con la realidad a investigar para los estudios exploratorios. Estos permiten recoger información mediante la formulación de preguntas que se realizan a los sujetos en una entrevista personal, por teléfono o por correo; pretenden hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos de la muestra. Por lo tanto, cuando se ponen en práctica los estudios de encuesta, podemos encontrar que la muestra seleccionada no sea el elemento clave en la investigación, sino que lo sea la descripción de la totalidad de la población. Por lo que se puede encontrar que algunas investigaciones utilicen diversos procedimientos de recogida de información (González, Calleja, López, Padrino y Puebla, 2009).

En el cuestionario utilizo la escala de *Likert* estas escalas son instrumentos de mediciones o pruebas psicológicas que frecuentemente son utilizadas para la medición de actitudes Briones (1995). De acuerdo con este procedimiento se analiza la satisfacción, expectativas y necesidades de los y las estudiantes en relación con sus profesores/as; este análisis contemplo dieciséis (16) ítems.

Los ítems fueron valorados por tres indicadores:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Indiferente

Se seleccionaron los y las estudiantes del segundo ciclo de la Educación Básica, 5<sup>to</sup>, 6<sup>to</sup>, 7<sup>sept.</sup> 8<sup>vo</sup> grados, según los criterios antes mencionados en el apartado referido a la muestra.

### **3.6 Técnicas de procesamiento de los datos**

#### **3.6.1 Procesamiento de datos cualitativos**

Los datos cualitativos fueron recogidos en los siguientes instrumentos: Ficha de observación de clase

1. Pauta guía con ejes temáticos para entrevista a docentes
2. Guía de preguntas para grupos focales a docentes

Para el análisis de los datos se siguió un análisis de contenido categorial (Bardin, 1986; Vázquez, 1997). El análisis de contenido categorial es, ante todo, una herramienta, una técnica de investigación que nos permite sistematizar la información.



Krippendorff (1980) lo define como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y validas que puedan aplicarse a su contexto” (p.198).

Su funcionamiento parte de datos textuales que se van descomponiendo en unidades que luego se agrupan en categorías siguiendo el criterio de analogía, es decir, considerando las similitudes que existan entre estos en función de criterios preestablecidos según los objetivos de la investigación y/o los objetivos del análisis.

En esta indagación los datos cualitativos fueron procesados usando el análisis categorial, según el modelo propuesto por Vázquez (1997, p. 23) éste señala las etapas siguientes:

Pre-análisis: organización del material según los objetivos de la investigación, los objetivos de la realización del análisis y si es preciso la selección de todos los recursos y materiales documental de apoyo durante la indagación de estudio.

La secuenciación de este pre-análisis se realizó en dos facetas: las lecturas sucesivas de los documentos para establecer los criterios operativos del análisis en función de los objetivos y la elección del corpus documental a través de los criterios de exhaustividad; correspondencia entre el corpus y sus elementos constitutivos y representatividad; selección de una muestra representativa del conjunto de documentos (para el caso del análisis documental de las evaluaciones).

Los grupos de discusión (técnica grupo focal) fueron grabados en audio y video. Una vez recogida la información se procedió a su transcripción. Esta se hizo de forma literal para analizar los discursos tal y como habían sido emitidos.

Codificación: Se llevó a cabo un análisis del corpus que dependió de los objetivos de la investigación. El proceso consistió en operar una transformación del material original a datos útiles (resultados del análisis en función de los objetivos establecidos) (Vázquez, 1997, p.243 y Bardin, 1986, p.39).

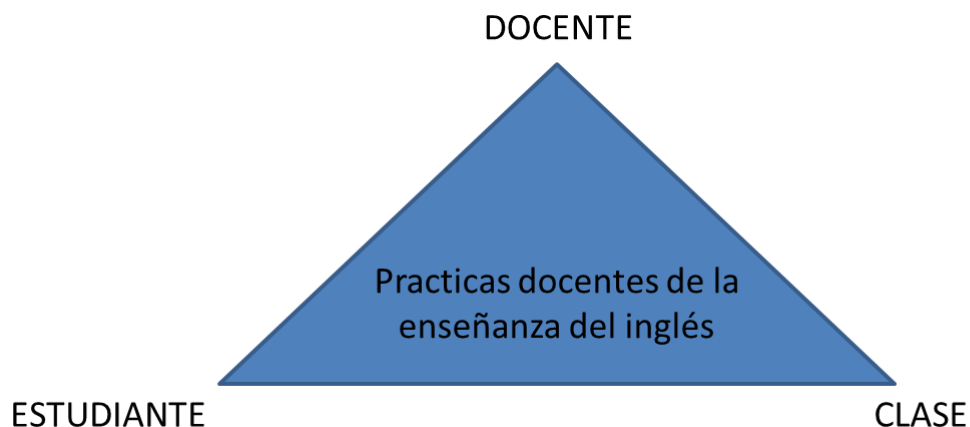
Para dar mayor validez a la investigación se utilizó la triangulación que consiste en el uso parcial de varias estrategias en la búsqueda de precisión y explicaciones alternativas. Se admite por la necesidad de hacer al menos un mínimo uso de las fuentes documentales en la investigación para garantizar la validez de lo que se recoge durante la indagación del estudio. Se tiene en cuenta el objetivo de disminuir las falsas representaciones e interpretaciones. En esta se valida estrategias y procedimientos que van más allá de la simple repetición de la recogida de datos adicionales. Se lleva a cabo con los datos más relevantes (siempre sujeta a los objetivos de la investigación).

La triangulación para dar validez a la investigación, ya que, a través de ella, podíamos acceder de mejor manera a la realidad social siempre compleja. En este sentido, se buscó maximizar los criterios de verdad a partir de la contratación de métodos (Taylor & Bogdan, 1998; Hernández, 2006; Taylor, 2012). La triangulación proporciona una visión holística, múltiple y sumamente enriquecedora. La utilización de múltiples métodos permite

desarrollar una investigación de manera sistemática (Hernández F., 2006) pues cada método genera un estudio completo en sí mismo, los resultados obtenidos a través de esta estrategia, generan mayor entendimiento del fenómeno estudiado.

Este procedimiento se llevó a cabo con los datos de distintas técnicas (cuestionario-entrevistas) relevantes de la investigación, que, permitió ofrecer una comprensión de lo obtenido y, contribuyó a dilucidar patrones similares y diferentes en ambas fuentes, para una mejor comprensión del tema de investigación. Por lo tanto, la triangulación, es un proceso de aplicación y verificación de resultados. En el Esquema N° 3 se describe gráficamente el proceso de triangulación de esta investigación.

### **Esquema N° 3. Proceso de triangulación de datos**



### **3.6.2 Procesamiento de los datos cuantitativos**

Los datos cuantitativos fueron recogidos en un cuestionario a estudiantes. En cuanto al tratamiento de los datos cuantitativos, se analizó cada dimensión por tipo de establecimiento con sus respectivos ítems. El desarrollo del análisis se pasó en conjunto a Excel 2010, además el análisis consiste en realizar una descripción e interpretación de los datos, por el tipo de establecimiento y dimensión. Mediante un cuestionario adecuado a la data, los datos fueron procesados con mediciones de estadística descriptiva como porcentajes.

En esta sección se han plasmado de forma precisa los datos requeridos para indagar con veracidad, a través de los objetivos expuestos en esta investigación, así como la exploración y descripción de los métodos y técnicas que posibilitaron la obtención de los datos, a partir de los conceptos teóricos para su interpretación del problema planteado, convencionalmente operacionalizado. Este capítulo metodológico sustenta al marco teórico de esta investigación (Arias 2006, p.16).

## **CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Tradicionalmente el análisis de los datos se entiende como la fase final de una investigación, sin embargo se puede afirmar que, en la investigación cualitativa en general la actividad analítica está presente a lo largo de todo el proceso.

De este modo, este capítulo se centra en el análisis de la información obtenida y se realiza en función de los objetivos propuestos en la investigación. El criterio seguido es el de organizar la información dándole sentido o forma estructural a través de la selección de los datos pertinentes y de la integración de estos datos en figuras, tablas, esquemas, y cuadros con el objetivo de analizar las prácticas docentes del proceso enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés en las escuelas públicas en el 2do Ciclo de la educación básica en la República Dominicana.

En cuanto al manejo de los datos cualitativos, se usaron los siguientes códigos para identificar la participación de los docentes tanto en el grupo focal como en las entrevistas. Para identificar el grupo focal se usó el siguiente código: (GFD1) hasta llegar al docente 9 y para la entrevista: (ED1) hasta llegar al 9. Así se cubren las participaciones de los 9 (nueve) docentes de la población estudiada y que, a su vez, conformaron la muestra.

---

<sup>2</sup> GFD1, iniciales que deben leerse como texto dicho por el Grupo Focal de Docentes, seguido del número correspondiente del 1 al 9.

<sup>3</sup> ED1, iniciales que deben leerse como texto dicho en la Entrevista Docente, seguido del número correspondiente del 1 al 9.

#### **4.1 Características de muestra**

Con el objetivo de identificar y relacionar las percepciones y experiencias de los y las docentes del área de inglés en el proceso de observación de clases como práctica docente, a partir de métodos de naturaleza cualitativa y técnicas como la entrevista y los grupos focales se levantaron las dimensiones y variables presentadas en esta tesis.

Dichas dimensiones y variables fueron los resultados de la indagación bibliográfica que tuvo como tema central las prácticas docentes del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés de la Educación Básica de la República Dominicana. Este tema guió la revisión de diversos documentos oficiales e investigaciones que se han realizado en el ámbito con la finalidad de constatar cómo se concibe en la práctica docente en el sistema educativo dominicano y el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Además, cómo es comprendido este proceso por los y las docentes en República Dominicana.

Mediante el análisis de datos, fundado principalmente en el análisis del discurso (Bodgan y Taylor, 1994), se logró determinar dos variables y sus cuatro dimensiones. Nuestro análisis se basó en la saturación de categorías por entrevistas, de esta manera se aglutinaron datos arrojados por la entrevista y posteriormente se realizó una triangulación. Esta triangulación articula por un lado los datos arrojados por los dos instrumentos (cualitativo y cuantitativo), la teoría que subyace a cada uno de los conceptos y para concluir el análisis del investigador.

Luego de una comprensión teórica del problema de estudio, es que se diseñó una pauta de entrevista cuyo objetivo fue relacionar las dimensiones de estudio con las reflexiones que hacen los y las docentes en relación a su práctica docente en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se optó por la entrevista puesto que esta nos permite profundizar en ciertos aspectos los cuales no se podían apreciar mediante la técnica de cuestionario, y junto con ello, lograr una comprensión más acabada de nuestro objeto de estudio.

Se procedió también, a realizar un grupo de estudio, grupo focal o *focus group* con el propósito de profundizar en las creencias y prácticas de los y las docentes acerca de la enseñanza del idioma inglés y de sus concepciones sobre la evaluación. Los nueve docentes participaron en esta actividad la cual fue grabada en video.

Otra etapa de la recogida de datos fue la aplicación de la técnica de la observación, realizada por la investigadora a los 9 docentes que conforman la muestra de esta investigación.

Luego de conocer cómo se articula la relación de la práctica docente y el proceso de enseñanza -aprendizaje del inglés, se aportó comprensión de dicho fenómeno y junto con ello, se procedió a diseñar el primer instrumento de recolección de datos (cuestionario con la escala de *Likert*).

Posteriormente, se realiza el análisis estadístico descriptivo en el que se identifican nodos interpretativos. Estos nodos se vinculaban principalmente, con aquellos ítems cuyas percepciones fueron valoradas por los sujetos de investigación.

#### **4.1.1 Los centros educativos**

El universo objeto de estudio incluye 17 escuelas públicas de la Educación Básica adscritas al Distrito Educativo 15-03 del sector de Ciudad Nueva, Santo Domingo, D.N. de la República Dominicana. Estas 17 escuelas poseen una cantidad de 2.930 estudiantes. El Distrito está ubicado en la dirección de la Calle Francisco J. Peinado no.51 al lado del Liceo- escuela República del Paraguay, 2<sup>do</sup> piso. Estos centros educativos tanto del nivel Básico como del nivel Medio están en el centro de la ciudad Santo Domingo, Distrito .Nacional, por lo que su población estudiantil pertenece a la clase media y media alta. Los y las estudiantes que asisten a estos centros, sus edades promedio oscilan entre 6 a 12 años, Educación Básica; de 13 a 18 años, Nivel Medio. Estos datos están sustentados en los archivos internos del Distrito Escolar 15-03.

La población de estudio estuvo conformada por 7 centros de este Distrito, con 9 docentes del área de Inglés y 1.049 estudiantes. Se procedió a tomar una muestra representativa de las 7 escuelas representada por sus 9 docentes y por 176 estudiantes.

#### **4.1.2 Perfil de los docentes del área de inglés**

Los y las docentes impulsan junto con sus estudiantes prácticas pedagógicas de aprendizajes significativos, de valores y actitudes que conduzcan a la formación de sujetos



democráticos, libres y en capacidad de dialogar permanentemente con la realidad cercana y lejana, con el fin de proponer alternativas de cambios para una sociedad más justa y solidaria, a través de un accionar teórico-práctico que supere el dualismo existente en la actualidad; además, le ofrece la oportunidad de mayor crecimiento personal y profesional (Plan Decenal de Educación, 2012).

El perfil del docente en general en la República Dominicana de manera globalizada u holística, según la percepción y experiencia de la investigadora con la excepción de que el docente de lenguas extranjeras debe tener conocimiento y dominio del idioma inglés.

- Ser licenciado en el área a impartir
- Conocimiento acerca de la disciplina que va a impartir
- Conocimiento acerca del aprendizaje que esperan los estudiantes
- Dominio de los contenidos curriculares
- Conocimiento para desarrollar el proceso de enseñanza -aprendizaje
- Compromiso personal y profesional

Siendo estas mismas características establecidas en la Resolución 17-2014 en la actualidad. Diseño Curricular Dominicano.

A continuación se presentan los datos estadísticos arrojados mediante el análisis cuantitativo según su dependencia.

En la Tabla N° 6 se muestra el nivel de preparación de los docentes en el área de inglés. El 67% de los docentes tiene una licenciatura en educación básica como nivel de estudio. De éstos el 50% tiene una licenciatura en lenguas modernas que incluyen el idioma inglés. El 33% de los docentes sólo tienen un nivel técnico en la enseñanza del idioma inglés. Los años de experiencia están comprendidos entre 28 años como extremo superior y 2 años con el mínimo.

Docentes	Nivel de estudio	Edad	Años de experiencia	Preparación específica en inglés
1	Licenciatura	60	25	si
2	Licenciatura	50	20	si
3	Licenciatura	55	28	si
4	Licenciatura	45	12	No
5	Licenciatura	35	5	No
6	Licenciatura	30	3	No
7	Técnico	25	3	No
8	Técnico	30	2	No
9	Técnico	31	2	No

Tabla N° 6. Características generales de formación de los docentes. Fuente: elaboración propia.

#### 4.1.3 Caracterización de los escolares

De acuerdo con el Currículo Dominicano de la Educación Básica, 2011, la Educación Básica tiene como finalidad esencial propiciar el desarrollo de las potencialidades y capacidades humanas, mediante su participación y desarrollo curricular, de acuerdo al plan establecido para este nivel de formación, se pretende que en este nivel los niños y las niñas aprendan, a partir de su involucramiento en experiencias planeadas y sistemáticas, a utilizar los diferentes lenguajes verbales, simbólicos y gestuales de manera tal que les posibilite expresarse a través de múltiples formas de comunicación.

Este nivel se inicia y se desarrolla de manera gradual la aprehensión de las características esenciales de la realidad natural y social. Esto posibilita el conocimiento, comprensión y posibles actuaciones sobre ella. En este proceso los y las estudiantes también van contribuyendo valores y actitudes que se van consolidando en normas para la acción, así como intereses y preferencias que determinaran las decisiones educativas y de la vida por las que ira adoptando.

El Nivel Básico continúa los procesos de aprendizaje del nivel inicial del Sistema Educativo Nacional y constituye el soporte de la Educación Media. Como medio de socialización comparte la formación de los ciudadanos, de la familia, la comunidad, los medios de comunicación social y otros espacios educativos.

El Estado Dominicano garantiza, protege y da oportunidades a todos los y las estudiantes de este nivel educativo como lo plantea el Plan Decenal de Educación.

En la Tabla N° 4, Muestra estudiantil, de la página 240, se detalla la población de estudiantes de cada escuela y la muestra seleccionada para esta investigación, según el método aleatorio.

#### **4.2 Percepciones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación**

Para obtener una información cercana a la real percepción de los estudiantes, se procedió a usar un instrumento que se preste a menos confusiones para la edad y las características de los sujetos de la investigación: estudiantes entre 10 y 12 años.

#### **4.2.1 Opinión de los estudiantes sobre la actividad docente**

En el Gráfico N° 1, se muestran los resultados de las distintas características de los docentes en relación al cuestionario implementado a los estudiantes de 5<sup>to</sup> a 8<sup>vo</sup> del segundo ciclo de la educación básica. En dicho cuestionario se abarcan aspectos relacionados con la puntualidad, actividades complementarias, timbre de voz empleado en la clase entre otros.

En cuanto a la opinión de los estudiantes el 91% de los docentes son puntuales, el 95% asiste con regularidad a clase, el 93% realiza actividades de precalentamiento en su clase, éstas incluyen, repaso del tema anterior, motivación del tema, relación con conocimientos previos. Sobre la atención al estudiante el 91% de los docentes presta atención al estudiante, en éste punto se aclara que ésta atención es en el aula, no hay planificación de tutorías con el estudiante, el 85% de los docentes usa un timbre de voz adecuado.

En cuanto a la actividad de la evaluación los estudiantes opinan que el 93% asigna tareas para el hogar y el 95% hace correcciones de tareas en el aula.

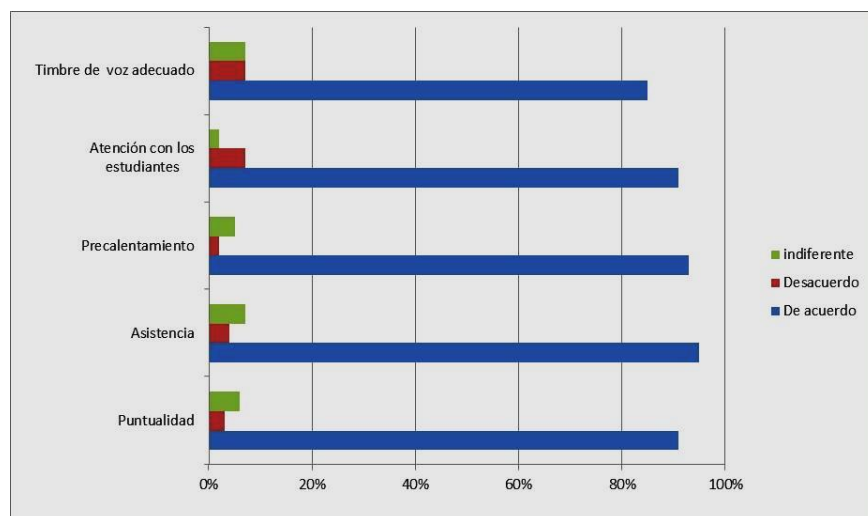


Gráfico N° 1. Visión de los estudiantes sobre la actividad docente. Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2.2 Proceso de enseñanza-aprendizaje

En opinión de los y las estudiantes en relación con la actividad docente se puede observar en la Tabla N° 7 que éstos estuvieron de acuerdo con los recursos docentes, aunque en el uso de radio, las actividades extracurriculares, uso de canciones en inglés en el aula y crear grupos para realizar clases tuvo un porcentaje menor de satisfacción.

En lo relacionado con los recursos docentes, el 82% de los maestros utilizan recursos audiovisuales, aunque esto no es del todo completo. Por ejemplo dos de las 7 escuelas incluidas en el estudio no utilizan el radio, la TV y ordenadores, el 73% de los maestros realiza actividades extracurriculares que incluye actividades lúdicas fuera del aula; un 74% crea grupo de clase en el aula, entre otros.

Así mismo podemos observar en la Tabla N° 7 su opinión en cuanto a que los y las docentes repiten los temas no entendidos por los mismos, estos estuvieron de acuerdo con el máximo por ciento, destacándose también muy satisfechos con las clases, la retroalimentación y la utilización de los recursos materiales.

El proceso de enseñanza–aprendizaje se define el movimiento de la actividad cognitiva de los alumnos bajo la dirección del maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo se considera que en este proceso existe una relación dialéctica entre profesor y estudiante, los cuales se diferencian por sus funciones; el profesor debe estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de manera tal que el alumno sea participante activo, consciente en dicho proceso, o sea, enseñar, y la actividad del alumno es aprender.

<b>Opinión de los estudiantes en el cumplimiento de actividad docente</b>			
<b>Recursos docentes</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Desacuerdo</b>	<b>Indiferente</b>
Utilización de recursos audiovisuales	82,00%	10,00%	7,00%
Uso de materiales de clases (libros, mascotas etc.)	86,00%	7,00%	7,00%
Repetición de temas no entendidos	95,00%	4,00%	4,00%
Clases entretenidas	86,00%	5,00%	10,00%
Uso de radio	64,00%	25,00%	14,00%
Actividades extracurricular	73,00%	14,00%	10,00%
uso de canciones en inglés en el aula	74,00%	16,00%	3,00%
Crea grupos para realizar clases	74,00%	17,00%	10,00%
Retroalimentación	84,00%	10,00%	6,00%

Tabla N° 7. Opinión de los estudiantes en el cumplimiento de actividad docente. Fuente: Elaboración propia.

### 4.2.3 La práctica de la evaluación

De acuerdo con el Gráfico N° 2, que recoge el ítem **asignación de tareas para el hogar** en el cuestionario, en la **asignación de tareas para el hogar** se puede observar que la mayoría de los y las estudiantes estuvieron de acuerdo, un 94%, la minoría en desacuerdo con un 4%, y el indicador indiferente en su opinión, muy por debajo con un 2%. Con estos resultados se pudo confirmar que la mayoría de los y las estudiantes estuvieron satisfechos con dicho ítem.

Varios autores como: D`Agostino de Cersósimo (2007); Bertoni, Poggi & Teobaldo, (1996). señalan que la evaluación es el proceso orientado hacia la determinación y obtención del resultado del estudiante acerca del curso y nivel de calidad del aprendizaje del mismo para establecer un criterio de valor y para juzgar si es adecuado o no y tomar medidas correspondientes

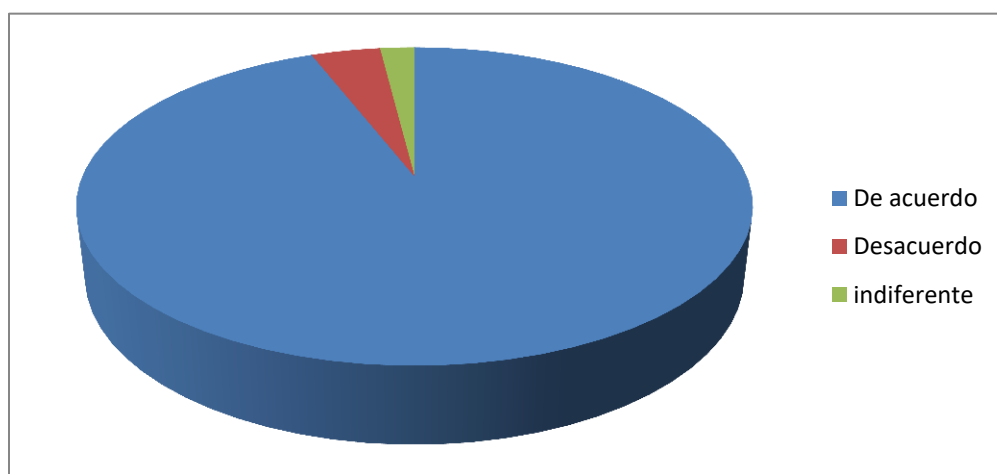


Gráfico N° 2. Asignación de tareas para el hogar. Fuente: Elaboración propia.

En los resultados expuestos en la Gráfico N° 3, en relación con el ítem **corrección de trabajos en el aula** los y las estudiantes en su mayoría estuvieron de acuerdo en un 88%, con el cumplimiento de la actividad de la evaluación del docente, mientras que una minoría estuvo en desacuerdo con un 3%, mientras que un 9% se declaró indiferente. Con estos resultados se puede confirmar que la mayoría de los y las estudiantes opinaron estar de acuerdo con el cumplimiento de la actividad del docente, lo que refleja su satisfacción. Como se puede observar el ítem **Asignación de tareas para el hogar**, representado en la Gráfico N° 2, fue mejor valorado que el ítem **Corrección de trabajos en el aula**, representado en la Gráfico N° 3.

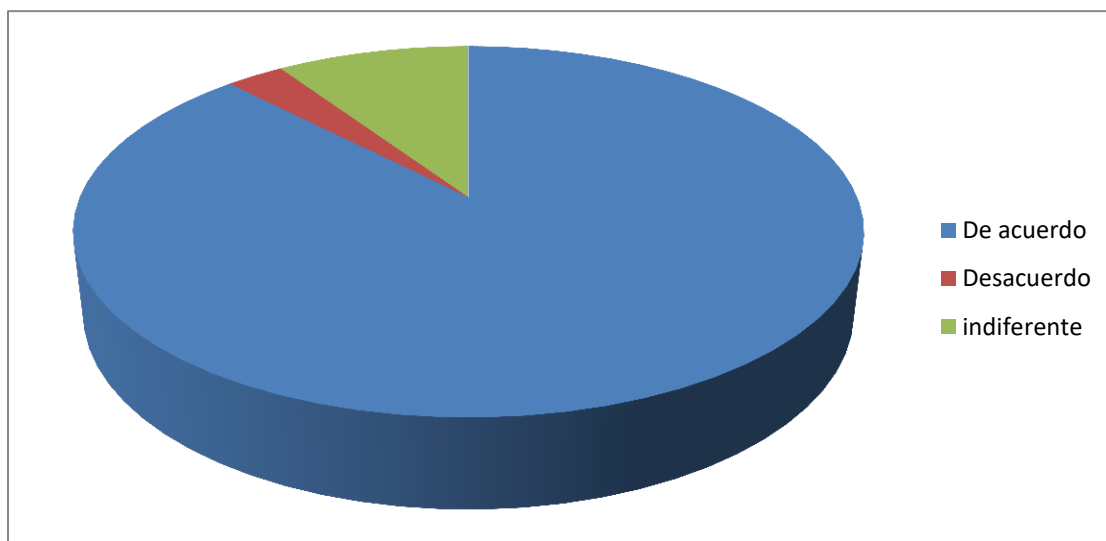


Gráfico N° 3. Corrección de trabajos en el aula. Fuente: Elaboración propia.



### 4.3 Creencias y prácticas de los docentes

En este apartado se presentan los datos cualitativos obtenidos mediante el tratamiento y análisis del discurso de los entrevistados (Bogdan y Taylor, 1994). De esta manera hemos identificado las variables de la investigación junto a fragmentos de la entrevista que sirven como evidencias de levantamiento del corpus.

#### 4.3.1 Metodologías empleadas

En las entrevistas realizadas y desde la propia experiencia de la investigadora como de los y las docentes del área inglés, se planteó el hecho de que los métodos que se practicaban en la materia del inglés se inclinaban hacia la enseñanza tradicional “*drill*” los cuales están dirigidos a un aprendizaje mecánico de la lengua, pues hacen énfasis en los contenidos lingüísticos, pero desde la perspectiva de “transmitir” las diferentes estructuras para que el alumno **asimile** la estructura sintáctica, la cual debe quedar fijada en la memoria, “*la materia de inglés en el segundo ciclo de la primaria se estudia con el libro de texto **Hello, Hello 1***” (ver Anexo 6) “*el cual se inclina más hacia el **drill***” (ED1). Los *drills* son ejercicios cuya solución está encaminada a lograr un nivel de saturación de un modelo del habla hasta que se convierta en automático. Estos pueden ser de tres tipos: de repetición, de sustitución de uno o más elementos de una estructura gramatical o de transformación o expansión. Su limitación fundamental está en que no crean la disposición motivacional para hablar, lo que constituye una gran limitación para la comunicación.

El uso de esta metodología pudo ser además constatada a través de las observaciones a clases realizadas por la investigadora. En el registro de observación se observó como el profesor presentaba un modelo del habla o una estructura gramatical al inicio de la clase y el objetivo era la fijación de la misma a través de ejercicios del tipo antes mencionado (Ejercicios fundamentalmente de transformación).

Después del análisis de las problemáticas planeadas todos se preguntaron: “¿*What is the matter?*” (¿*Qué pasa?*), “¿*Es la metodología, los materiales, el profesor o la profesora, el programa*”, “¿*O, es todo?*”(GFD1). Y llegaron a la conclusión de que “*el problema está en cómo se enfoca la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del idioma inglés*” (GFD1). En el momento de reflexión los profesores y las profesoras expresaban: “*Eso es un poco teórico, y no creo en eso, porque el aprendizaje de calidad casi nunca se puede lograr*”. (GFD2); “*se habla mucho, pero en la práctica, es muy difícil hacerlo como debe de ser*” (GFD3) “*los estudiantes deben llegar a la secundaria sabiendo hablar inglés*”, “*...se necesita revisar la metodología de la enseñanza desde la primaria hasta la secundaria y esto es algo que tienen que hacer las autoridades educativas*” (GFD1).

Es decir, la necesidad de un cambio es evidente en la enseñanza de visión al siglo XXI y en la edad digital a los cuales los profesores y las profesoras manifiestan resistencia a ello por considerarlo un proceso muy costoso que implicaría cambios desde las enseñanzas precedentes hasta la misma etapa profesional, lo que hace que esto quede fuera de su total realización. En los profesores y las profesoras se hace evidente la resistencia al cambio en todos los ambientes educativo, “*es muy costoso, implica revisar todo desde*

*donde se da hasta nosotros y es una cosa extremadamente difícil”, “...no nos corresponde a nosotros ...” (GFD2).*

#### **4.3.2 Modelos de enseñanza y aprendizaje usados**

De acuerdo con esta concepción de enseñanza el profesor o la profesora es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje lo que deja un escaso margen al alumno o la alumna para trabajar y elaborar creativamente y mentalmente. Esto fue notorio durante el proceso de investigación, estas frases son muy ilustrativas: *“como soy la encargada del aula...”* *“yo planifico de acuerdo a los objetivos de la materia...”* (ED1).

Es decir, es el profesor quien asume el peso directivo del proceso lo que aumenta su nivel de responsabilidad, su carga de trabajo y determina que movilice toda una serie de acciones que si las comparte con el estudiante contribuiría en gran manera a la mejora del propio proceso. De este modo el estudiante seria el centro de atención protagónico de su propio aprendizaje, jugaría un rol más activo, lo que le permitiría avanzar con mayor responsabilidad y autonomía en su propio aprendizaje y el profesor ya no tendría, *“...que volverse un poco como mago y conjugar todas esas cosas para que su labor sea más efectiva, buscar temas que realmente resulten interesantes para que sientan el deseo de aprender la lengua”* (así lo expresó uno de los profesores en su intervención (GFD3). Si no hay implicación del estudiante en su aprendizaje, este proceso más bien consistiría en un acto memorístico como: absorber pedazos de información proporcionados por otro de manera ya realizado. Por tal razón, el estudiante puede no estar viviendo la utilidad práctica

del conocimiento que se le imparte y como consecuencia no sentir la necesidad de adquirirlo.

A pesar de que existían otras concepciones más antiguas de este enfoque tradicional donde enseñar significa “*transmitir conocimientos de forma tal que los estudiantes cambien su actitud ante la vida, su forma de pensar, de hacer...*” (ED1). Esto resulta ser un aspecto positivo ya que el profesor asume en este proceso una labor que trasciende el marco de lo instructivo y se dirige a lo educativo, a la formación de valores.

Luego de analizar las expresiones de los docentes en la (ED2), se deduce que una categoría es: **transmitir conocimientos**: ... “*toman parte dos personas: el profesor que es el que imparte el contenido determinado, y el estudiante que es el que adquiere o no ese contenido y la tarea del profesor es transmitir conocimientos*”; “*nuestra tarea es impartir los conocimientos de la lengua para que el estudiante los adquiera...*”; “*transmitir los conocimientos, el vocabulario, las estructuras sistemáticas, en fin todo lo que tiene que ver con el idioma para que el estudiante lo asimile...*”; “*transmitir conocimientos de forma tal que los estudiantes cambien su actitud ante la vida, su forma de pensar, de hacer*”. “*Como yo soy la persona que dirijo el proceso de enseñanza y aprendizaje, yo planifico de acuerdo a los objetivos de la materia...*” enfrentando retos: “*asumimos una enseñanza donde muchos de los alumnos no traen ni los conocimientos más elementales...tenemos que interactuar con estudiantes que tienen muchísimas lagunas...*”. “*El profesor de inglés de la enseñanza de la Educación Básica enfrenta el reto de interactuar con estudiantes que no*

*traen ningún nivel de inglés...no tienen conocimiento ni siquiera de lo que el verbo to be (am, is, are) (ED7).*

Otras concepciones de los profesores y las profesoras iban un poco mas allá donde enseñar “...es una tarea tan compleja que incluso si se logra que un estudiante no te bostecen el aula, ya por ahí estás empezando a enseñar” (ED6). Ya aquí se está haciendo referencia a una serie de factores que hay que tomar en cuenta para que realmente un profesor enseñe, para que el estudiante aprenda. Por tal razón, no basta con que se expongan toda una serie de conocimientos, es necesario además que el alumno sienta la necesidad de adquirirlos, que se sienta motivado a aprenderlos. Ha quedado establecido que existen diferentes posiciones con respecto a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje: uno que refleja la influencia de un enfoque tradicional y otra desde un enfoque más centrado en el estudiante a sus intereses motivacionales.

#### **4.3.3 Significado que tiene enseñar para los docentes**

En lo que respecta al proceso de enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas de la educación básica, de acuerdo a las percepciones de los y las docentes, aún persiste una fuerte tendencia tradicionalista en el accionar instructivo. Ante la pregunta formulada durante las entrevistas a los profesores ¿Qué significa para usted enseñar? En la gran mayoría de los casos la respuesta fue una frase: “transmitir conocimientos” “impartir los conocimientos de la lengua para que el estudiante los adquieran”. “...planificar teniendo claro las estrategias a utilizar en clases, así los estudiantes obtienen el aprendizaje esperado...”. “el profesor debe de hablar un 75%...y el alumno un 25% en el

*aula” (GFD8).* Se concluye, a partir de los instrumentos aplicados que el esquema unidireccional transmisor-contenido-receptor-reproducción en el que el profesor constituye la fuente de información por excelencia y el alumno es considerado como receptor pasivo no permite la autonomía imprescindible de una real construcción del conocimiento por parte del estudiante que es, en definitiva, quien está aprendiendo. Esto respaldado por las diversas opiniones de los docentes referidas al tema de los modelos de enseñanza en la República Dominicana.

#### **4.4 Necesidades de mejora de la práctica docente**

Tanto los resultados de la observación de aula, indican las siguientes necesidades de mejora en la práctica docente:

##### **1) Mejora de infraestructura.**

El hecho de que tres de las siete escuelas presenten una infraestructura no adecuada, orienta a la necesidad de abordar éste aspecto, ya que el ambiente es imprescindible en el proceso enseñanza-aprendizaje.

##### **2) Recursos materiales adecuados.**

Escasos equipos para enseñar inglés y los actuales en mal estado. Los docentes hacen referencia fundamentalmente a los ordenadores ya que es el equipo más utilizado en el aula de idiomas para las actividades audiovisuales, de interacción entre el profesor y el alumno tienen audífonos, algunos TV antiguos y sin *cassets*, carencia del *Workbook*:

(cuaderno de trabajo), este es un recurso de gran utilidad para los y las estudiantes, para complementar el libro de texto.

### 3) Rigidez del plan de estudio, *curriculum* cerrado.

Lo expresan los profesores y las profesoras: “*tenemos que hacer lo que está establecido*”, “*él currículo es como una camisa de fuerza*”, “*tenemos que trabajar con los textos que baja del Ministerio de Educación*” (ED5). A pesar de que durante el curso de la Transformación Curricular de los años 90 de que el currículo es flexible se percibe una rigidez en el mismo.

### 4) Aumento de horario lectivo.

El tiempo dedicado a la materia no solo es insuficiente para impartir el contenido sino que limita las posibilidades de un diagnóstico inicial del grado a impartir a los y las estudiantes, de una planificación confiable.

### 5) Número de alumnos adecuado.

Como se ha comentado anteriormente, la media de los alumnos por clase es de 41 alumnos, por lo que es necesario que éste punto sea mejorado, ya que representa una de las necesidades prioritarias en el proceso enseñanza-aprendizaje.

### 6) Recursos humanos.

En éste aspecto se evidencia la necesidad de personal, tanto administrativo como docente, ya que si observamos el número de alumnos en el aula, vemos que está por encima de lo que establece la ley de educación (20-25 estudiantes por docentes).

En los Anexos N° 10 y N° 11 se detallan, en forma amplia los resultados de la observación realizada por la investigadora de las siete escuelas tomadas para la muestra de esta investigación y que refuerzan lo dicho en los apartados anteriores.

En el Cuadro N° 1 se presentan los resultados de la observación de las escuelas públicas de la educación básica en relación a los siguientes indicadores:

a) Organización y aspectos del aula: de acuerdo con este criterio se observó que el ambiente escolar en su mayoría era favorable, la iluminación adecuada, una tradicional organización, rigidez, en filas, etc.; también los inmobiliarios poco comfortable e insuficiente para la cantidad de estudiantes, la comunicación no favorece al maestro con los y las estudiantes por la posición muy tradicional, aunque se resaltó un aspecto positivo del maestro, buena presentación personal.

b) Características del docente: usan un timbre de voz en su mayoría adecuado en el idioma inglés, muestra confianza en sí mismo y practica los buenos modales con sus estudiantes.



c) Planificación y desarrollo de la docencia: en cuanto a este último aspecto, los y las docentes en su mayoría planifican la clase a impartir, motivan a los y las estudiantes, retroalimentan (*feedback*) correctamente en relación al tema a desarrollar, la clase inicia con puntualidad, toman en cuenta los conocimientos previos de los y las estudiantes, preparan su material didáctico en coherencia con el tema para facilitar el aprendizaje, entre otros.

Cuadro N° 1 Resultados de la observación de las escuelas

Organización y aspectos del aula	Características del docente	Planificación y desarrollo de la docencia
<p>El ambiente escolar en las escuelas observadas en su mayoría era favorable.</p> <p>La iluminación del aula es adecuada.</p> <p>La organización del aula muy tradicional, rígida, en filas.</p> <p>El mobiliario poco confortable e insuficiente para los alumnos, en un No. Menor de escuela.</p> <p>La posición de los estudiantes en el aula favorece la comunicación</p>	<p>Usa un timbre de voz mayormente adecuado con el idioma inglés.</p> <p>Utiliza la lengua materna para impartir el idioma inglés con mayor frecuencia en el aula.</p> <p>Pone en práctica los buenos modales con una mayor puntuación de asistencia a clase con sus estudiantes.</p> <p>Su atención con los estudiantes es un poco moderada.</p>	<p>Elabora la planificación para el desarrollo de la clase.</p> <p>Motiva adecuadamente el tema de la clase.</p> <p>Retroalimenta muy poco el propósito del tema a desarrollar.</p> <p>La clase se inicia puntualmente.</p> <p>Prepara el material didáctico que requiere el tema, pero sin favorecer mayormente el proceso del aprendizaje.</p>

<p>con la profesora, pero no con sus compañeros.</p> <p>Su presentación personal es adecuada, pues los niños y las niñas van bien presentados.</p>	<p>La motivación se da con mayor intensidad con los conocimientos previos.</p> <p>Fomenta y pone en práctica los valores ético y morales.</p> <p>Fomenta las relaciones democráticas, solidaria de participación y de cooperación entre los estudiantes solo dentro de la hora clase.</p>	<p>Los medios educativos identificados facilitan el aprendizaje, pero muy poco.</p> <p>Selecciona actividades, grupales, expositivas y otras adecuadas al propósito de la clase sin valorar los conocimientos previos.</p> <p>Relaciona los contenidos con aspectos de la vida cotidiana y con otras áreas</p> <p>Explora los conocimientos previos de los estudiantes muy poco relacionados con el tema en diferente momento del desarrollo de la clase.</p> <p>Explica con claridad.</p>
--	---	--

Estas necesidades aunque son derivadas del sistema educativo, afectan al docente como parte del proceso enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa. De esta matriz se hicieron dos matrices, una por cada escuela de las 7 elegidas con la organización y aspectos del aula, y la otra con cada uno de los 9 docentes elegidos en relación a sus características y su planificación en el aula.

#### 4.4.1 Necesidades de mejora del proceso enseñanza-aprendizaje

Para la mejora del aprendizaje del idioma inglés, además de la motivación los profesores y las profesoras expresaban otros factores en relación a las particularidades del aprendizaje de un idioma extranjero el cual es considerado un proceso complejo, donde inciden una serie de factores para que ocurra con efectividad, “...no se aprende como las materias básicas (*Lengua Española, Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias Naturales*) las cuales hay que pasarla para poder tomar las pruebas nacionales”. (GFD1).

Hay otros factores que se les atribuyen a los profesores desde su propia perspectiva que influyen en **la mejora del aprendizaje del idioma inglés**:

**Relación profesor/a-alumno/a:** “Se busca la interacción y la participación, después de realizar un saludo, en inglés” (ED2). “Uso diferentes metodologías trabajo en grupo de cinco estudiantes, monitoreado por mí” (ED3).

**Capacidad de motivar al estudiante.** En este factor se reflejan aspectos relacionados con las características personales de cada profesor es decir, si es activo, comunicativo, actitud positiva, la empatía. “Mis estrategias se basan en trabajar los valores y actitudes y conseguir que hablen sin temor en el idioma inglés” (ED6). “Yo procuro que mis estudiantes estén motivados, pierdan la timidez y tengan una autoestima alta” (ED7).

**Actualización de los profesores y las profesoras** (en los conocimientos de la lengua extranjera, en el contenido a impartir incluyendo conocimientos generales de cultura, política, economía, de hechos de la cotidianeidad, así como conocimientos específicos en el caso del inglés en los grados a enseñar) *“El profesor de idioma debe conocer una vasta cultura general, debe saber de todo un poco”* (ED7).

#### **4.6 Concepto de evaluación que asumen los docentes**

Ante la interrogante formulada a los profesores y a las profesoras ¿Qué significa para usted evaluar? A través de la pauta N° 1 de la entrevista, surgieron sinónimos como *“...medir de acuerdo con los objetivos de la materia. “las evaluaciones se aprueban porque los objetivos no son tan altos”* (ED2). *“en idioma siempre ha existido un patrón de preguntas...”* (ED3). *“...evaluamos el inglés muy tradicionalmente a través de preguntas orales, a veces escritas como exámenes y short quiz y trabajos de control”* (ED4). Se construye la categoría de **medición**, a partir de lo expresado por los docentes.

**Medición de objetivos:** *“...medir de acuerdo con los objetivos de la materia”*.

**Significado de la evaluación, evaluación cualitativa:** *“...lo que te da la evaluación del individuo es el día a día, con entrar al aula ya lo estas evaluando...”*. (ED5).

**Proceso sistemático:** *“la nota no debe ser el único objetivo del profesor en la evaluación, la evaluación debe ir dirigida a provocar un cambio en el aprendizaje...debe ser la vía de obtención de la información sobre cómo marcha el estudiante”* (GFD8).

**Necesidad de evaluación más formativa:** *“en idioma siempre ha existido un patrón de preguntas...”, “...evaluamos el inglés muy tradicionalmente a través de preguntas orales, a veces escritas, trabajos de control”* (GFD6).

**Criterios de evaluación:** *“...que el estudiante no vea en la evaluación una amena, como una cosa que le va a dar una nota, sino como un momento de crecimiento, “que no genere stress, que vaya dirigida a aprender”* (GFD4). *“Bueno, yo no puedo ir en contra de lo que está establecido, me piden cuantos tienen 4, cuantos tienen 5 y yo tengo que dar una nota”* (GFD2). *“Nunca me había puesto a pensar en que yo puedo tener mis propios parámetros para medir”* (ED5). *“Evaluamos teniendo en cuenta lo que consideramos que sea importante que el/la estudiante conozca; el contenido sobre todo”*. *“Se evalúa por evaluar”*. (GFD9). *“La nota del examen de 4to a 8vo grado al o a la estudiante no le sirve para nada, ni siquiera para la promoción”*. (ED7).

Todas estas percepciones en coherencia con el enfoque de enseñanza hablan a favor de una concepción tradicionalista dirigida fundamentalmente a evaluar los objetivos propuestos y el uso de instrumentos estandarizados cuyo formato y tipología de preguntas no permite valorar la competencia real alcanzada en la lengua a partir de unos objetivos adecuados al nivel. Además se hizo sentir el criterio de que el actual sistema de evaluación

no estaba siendo efectivo y ya se pensaba en una evaluación ideal, más formativa en la *que el estudiante no vea en la evaluación una amenaza, como una cosa que le va a dar una nota*” sino como *un momento de crecimiento*” (ED8).

No obstante, ante un requerimiento más concreto, ante la real exigencia de cambio la respuesta seguía siendo *“Bueno, yo no puedo ir en contra de lo que está establecido, me piden cuantos tienen 4, cuantos tienen 5 y yo tengo que dar una nota* (GFD2). Es decir que se reconoce el valor de la evaluación para el aprendizaje, a pesar de que se aprecia una fuerte resistencia al cambio por el hecho de que seguir lo que está regulado por el sistema educativo y las exigencias de la institución. De este modo se muestra como la evaluación está dirigida básicamente a cumplir una función social.

Los profesores también alegaban que *“...lo que te da la evaluación del individuo es el día a día, con entrar al aula ya lo estás evaluando...* (GFD8). Esto nos da una visión procesual continua de la evaluación, la cual es fuente de información que se obtiene a través de la interacción constante con el estudiante y no la simple emisión sumativa de la evaluación en una calificación.

Sin embargo, se obtuvieron criterios propios que fundamentan una evaluación más alejada de la simple emisión de calificaciones y que a la vez evidenciaban desconocimiento del propio proceso de evaluación. Respuesta a estas perspectivas: *“nunca me había puesto a pensar en que yo puedo tener mis propios parámetros o métodos para medir o evaluar*” (GFD3). Con esta declaración podemos decir que el profesor no toma en cuenta muchas

veces el establecimiento previo de una serie de criterios de evaluación, lo cual debe ser uno de los primeros pasos en la fase de planificación de la evaluación y uno de los elementos esenciales para evitar que la evaluación sea una amenaza en este proceso.

Otra manera de evaluar el aprendizaje está en correspondencia con las prácticas educativas de los profesores y las profesoras. Esta manera de evaluar fue constatada en las observaciones realizadas durante las clases en el aula. La relación que hacíamos de la metodología utilizada por los profesores y las profesoras la cual conducía a un aprendizaje mecánico de la lengua y al diseño de las tareas de aprendizaje en situaciones que no tienen una salida funcional a la comunicación, por lo que las observaciones a clases se pudo confirmar que la evaluación es planificada y aplicada de la misma manera.

Como se ha podido observar la práctica de una enseñanza y evaluación dirigida a un aprendizaje mecánico de las estructuras de la lengua sin una salida a la comunicación puede conducir a la falta de mejora que se espera en el aprendizaje del idioma extranjero. También la evaluación se dirige fundamentalmente a la comprobación de los conocimientos de las habilidades de la lengua (compresión oral y escrita).

La habilidad principal de la lengua en la evaluación de los aprendizajes es la comprensión de lectura lo que se constata a través de los objetivos finales de la disciplina (según el currículo vigente dominicano) planificado para la materia del idioma inglés como herramienta de búsqueda de información a través del desarrollo de esa habilidad comunicativa.

Además este currículo es dirigido a los profesores para ser implementado con el criterio actual del sistema de evaluación, aunque no está siendo efectivo y ya se piensa en una evaluación de carácter más procesual y cualitativo, que la simple emisión de calificaciones la cual se puede lograr a través de la recogida de información en la propia interacción continua del día a día con el estudiante durante las clases en el aula.

*“Una vez que entra al aula de hecho está evaluando a los y las estudiantes, la evaluación se debe realizar en el día a día o sea sistemáticamente (GFD7).*

Las clases del idioma inglés son clases prácticas lo que amerita en gran medida la aplicación de una evaluación continua y formativa integrada a la enseñanza dentro de la propia secuencia didáctica. Es decir, que los profesores y las profesoras reconocen las ventajas de una evaluación de estas características para el aprendizaje de la lengua.

También se reflejan claramente dos percepciones sobre la evaluación del inglés: la primera es que la evaluación es algo amenazante y estresante, la segunda es peor, pues los y estudiantes no le atribuyen ninguna importancia para su aprendizaje. De este modo, si la evaluación no está cumpliendo su función reguladora de los aprendizajes que es donde se centra su mayor potencial, sino que resulta más bien una práctica carente de motivación dirigida a acreditar el aprendizaje.

Los profesores y las profesoras expresaban otros criterios en relación a la evaluación como fue el caso específico de las pruebas *o short quiz* y exámenes parciales y



el examen final que se aplican durante el año escolar de esta materia “*se evalúa por evaluar*”(GFD1). Sin embargo, ¿Cómo se entiende esto?, ¿Es esto realmente evaluar? Estas pruebas (*short quiz*) y examen integrador deben evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos en la materia del inglés de acuerdo con lo establecido en el currículo del idioma inglés. Según como lo expresaron los profesores y las profesoras “...*se evalúa por evaluar, al estudiante no le sirve para nada, no le va sumar en su nota final, ni le sirve para ir a las pruebas nacionales*” (GFD4). Por lo que la mayoría de los y las estudiantes ni siquiera se prepara para realizarlo ya que no tiene ninguna validez para ser promovido.

Por tal razón, si esta evaluación no cumple ninguna función ni pedagógica ni social, ¿Con qué objetivo se utiliza este instrumento de evaluación y se hace la recogida de información si no se va a obtener el resultado esperado del estudiante?

Por otra parte se comparten las reflexiones fundamentales respecto a las demandas de evaluación por los profesores y las profesoras “...*si estamos evaluando procesos mentales o si hay ajuste de las demandas evaluativas a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje*” (GFD9). “...*la evaluación se hace tratando de buscar la mejora de las prácticas evaluativas dentro de lo que tú lo haces y como hace*” (ED3). “*Ajustar las demandas de evaluación a como yo he hecho durante las clases de inglés y como se han comportado los alumnos y las alumnas, de acuerdo al grado que yo entiendo que se imparta*” (ED1). “*quererlo hacer como lo que yo debía lograr realmente, con todas estas cosas que nosotros hemos hablado aquí, yo no lo puedo hacer*” (GFD3).

De acuerdo con estas citas, se concibe la evaluación como un proceso de ajuste de las demandas evaluativas a las condiciones contextuales de cómo se lleva a cabo el propio proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y sobre todo al modelo de enseñanza asumido por el profesor, el cual no resulta del todo eficaz porque los profesores manifiestan que realizar una evaluación un poco más rigurosa “*como debía hacerse*” , “*sería muy cuesta arriba con todas las situaciones que se muestran en las prácticas instruccionales*”.(ED2).

#### **4.7 Análisis triangulado de la información**

Se presenta la triangulación de las principales interpretaciones de los resultados de esta investigación obtenido a través de la implementación de los instrumentos y técnicas para analizar la práctica docente del proceso enseñanza y aprendizaje y la evaluación del idioma inglés realizada por los informantes.

Los hallazgos pretenden contribuir a aumentar la confiabilidad de los datos, la validez y, poder realizar recomendaciones con el propósito de ampliar y profundizar la comprensión de la práctica docente del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés que desarrollan los y las docentes en el segundo ciclo de la educación básica de la República Dominicana.

La fiabilidad y la validez son dos procesos que siempre están presentes en toda investigación sin importar su enfoque, por lo que su evidencia da credibilidad al proceso investigativo. Flick (1992) señala que la validación de la investigación es el incremento de la transparencia del proceso de investigación, resaltando los planteamientos mencionados,

en este estudio, el proceso de validación se ha realizado utilizando criterios y técnicas en los que se establecen la credibilidad y calidad del proceso, los cuales sirven de apoyo para poner en evidencia las informaciones en relación con los objetivos de la investigación.

De Ketele y Roegiers (1994) señalan que:

La validación de la recogida de información es el proceso mediante el cual el investigador o el evaluador se asegura de que lo que pretende recoger como información, ésta sea realmente y la forma en que la recoge sirva adecuadamente al objetivo de la investigación (p.215).

El uso de las técnicas la observación, la entrevista, grupo focal, análisis documental, evaluaciones entre otras, han validado la coherencia en todo el proceso de la investigación, por lo que se pueden definir estos criterios:

- La credibilidad se refiere al grado de confianza que se puede depositar en los resultados de una investigación y en los procedimientos empleados en su realización.
- Transferibilidad es el criterio de aplicabilidad pretende determinar la relevancia y las posibilidades de que las explicaciones o interpretaciones, como resultado de la investigación, se puedan generalizar o aplicar a otros contextos, a otros sujetos y a otros problemas de investigación.
- Dependencia es el criterio de consistencia o estabilidad que pretende determinar el grado en que los resultados de la investigación volverán a repetirse al aplicar el estudio con los mismos o parecidos sujetos y en el mismo o similar contexto.

- Confirmabilidad este criterio se propone asegurar que los resultados de la investigación son reflejo de los sujetos estudiados y de la misma investigación y no producto de sesgos, juicios e intereses de aquel.

### **Dimensión 1: Percepciones sobre la práctica evaluativa**

En los resultados expuestos en la Gráfica N° 3, referida al cuestionario de los y las estudiantes, en relación con el ítem **corrección de trabajos en el aula** los y las estudiantes en su mayoría estuvieron de acuerdo en un 88%, con el cumplimiento de la actividad de la evaluación del docente, mientras que una minoría estuvo en desacuerdo con un 3%, mientras que un 9% se declaró indiferente. Con estos resultados se puede confirmar que la mayoría de los y las estudiantes opinaron estar de acuerdo con el cumplimiento de actividad del docente, lo que refleja su satisfacción. Como se puede observar el ítem **Asignación de tareas para el hogar**, representado en la Gráfico N° 2 fue mejor valorado que el ítem **Corrección de trabajos en el aula**, representado en la Gráfico N° 3.

Ante la interrogante formulada a los profesores y a las profesoras ¿Qué significa para usted evaluar? A través de la pauta N°. 1 de la entrevista, surgieron sinónimos como *“...medir de acuerdo con los objetivos de la materia” (ED1)*. *“las evaluaciones se aprueban porque los objetivos no son tan altos” (ED2)*. *“en idioma siempre ha existido un patrón de preguntas...”*, *“...evaluamos el inglés muy tradicionalmente a través de preguntas orales, a veces escritas como exámenes y short quiz y trabajos de control”* (GFD4). Se construye la categoría de **medición**, a partir de lo expresado por los docentes.

Todas estas percepciones en coherencia con el enfoque de enseñanza hablan a favor de una concepción tradicionalista dirigida fundamentalmente a evaluar los objetivos propuestos y el uso de instrumentos estandarizados cuyo formato y tipología de preguntas no permite valorar la competencia real alcanzada en la lengua a partir de unos objetivos adecuados al nivel. Además se hizo sentir el criterio de que el actual sistema de evaluación no estaba siendo efectivo y ya se pensaba en una evaluación ideal, más formativa en la...*que el estudiante no vea en la evaluación una amenaza, como una cosa que le va a dar una nota*” sino como “*un momento de crecimiento*” (ED8).

En cuanto al grupo focal, los **docentes** exponen algunos conceptos categorizados en esta investigación como: la evaluación como **proceso sistemático**, la necesidad de **una evaluación más formativa**, y la necesidad de establecer **criterios de evaluación**.

Es decir que se reconoce el valor de la evaluación para el aprendizaje, a pesar de que se aprecia una fuerte resistencia al cambio por el hecho de que seguir lo que está regulado por el sistema educativo y las exigencias de la institución. De este modo se muestra como la evaluación está dirigida básicamente a cumplir una función social.

Cuadro N° 2. Triangulación de información, respecto de la dimensión 1:  
percepciones de la **práctica evaluativa**

Estudiantes	Docentes	Conclusión conjunta
<p>Los estudiantes valoran positivamente la evaluación, en la corrección de trabajos en el aula y en la asignación de tareas para el hogar. La mayoría de los y las estudiantes opinaron estar de acuerdo con el cumplimiento de actividad evaluativa del docente, lo que refleja su satisfacción.</p> <p>Ver Gráficos N° 2 y N° 3.</p>	<p>Todas estas percepciones en coherencia con el enfoque de enseñanza hablan a favor de una concepción tradicionalista dirigida fundamentalmente a evaluar los objetivos propuestos y el uso de instrumentos estandarizados cuyo formato y tipología de preguntas no permite valorar la competencia real alcanzada en la lengua a partir de unos objetivos adecuados al nivel.</p>	<p>Se observan juicios contradictorios entre los estudiantes y los docentes, pues para los primeros el proceso es satisfactorio, mientras que, para los segundos, la evaluación está llena de preguntas, dudas y de un aire tradicionalista y conformista.</p>

## Dimensión 2: Fundamentos del currículo y creencias de los docentes

La ejecución del currículo, con relación a la enseñanza del inglés se expresa de esta manera: “...*por ejemplo hay otras materias (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, Lengua Española en su lengua materna) en el currículo dominicano en que los y las estudiantes traen una preparación mucho mayor*” (ED2). “...*Oh sí, hay varias materias que son las básicas en el currículo de la educación Básica en que los y las estudiantes traen una preparación mucho mayor que otras, aunque los y las estudiantes de padres*

*extranjeros (Americano, Haitiano) traen algún conocimiento de la lengua extranjera”* (ED3). *“nosotros trabajamos con seres pensantes que se dan cuenta en seguida que los contenidos son los mismos de todos los años, vaya es como si menospreciáramos su intelecto...”*. (ED4). *“Estamos formando estudiantes para que puedan ingresar con un nivel básico a la high school (educación secundaria) y si no saben lo básico en inglés, imagínate...”*; *“la sociedad exige cada vez más el dominio de una lengua extranjera...”*. (ED2).

Las reacciones de los docentes se confirman en el grupo focal: *“...no se aprende como las materias básicas (Lengua Española, Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias Naturales) las cuales hay que pasarla para poder tomar las pruebas nacionales”*. (GFD5).

*“¿Es la metodología, los materiales, el profesor o la profesora, el programa”, “¿O, es todo?”. Y llegaron a la conclusión de que “el problema está en cómo se enfoca la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del idioma inglés”* (GFD1). *En el momento de reflexión los profesores y las profesoras expresaban: “Eso es un poco teórico, y no creo en eso, porque el aprendizaje de calidad casi nunca se puede lograr”*. (GFD2); *“se habla mucho, pero en la práctica, es muy difícil hacerlo como debe de ser”* (GFD3). *“los y las estudiantes deben llegar a la secundaria sabiendo hablar inglés”* *“...se necesita revisar la metodología de la enseñanza desde la primaria hasta la secundaria y esto es algo que tienen que hacer las autoridades educativas”* (GFD2).

Así lo expresaban los profesores y las profesoras: “...tenemos que hacer lo que está establecido”, “él currículo es como una camisa de fuerza”, “...tenemos que trabajar con los textos que baja del Ministerio de Educación” (GFD3).

En la tercera dimensión se pudo contactar que tanto en la entrevista como con el grupo focal la expresiones e ideas sobre currículo y creencias fueron muy similares en algunas de las expresiones de los y las docentes como “...Oh sí, hay varias materias que son las básicas en el currículo de la educación Básica en que los y las estudiantes traen una preparación mucho mayor que otras, aunque los y las estudiantes de padres extranjeros (Americano, Haitiano) traen algún conocimiento de la lengua extranjera”(GFD6).

Cuadro N° 3. Triangulación de información, respecto de la dimensión 2:

**Fundamentos del currículo y creencias**

<b>Grupo focal</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Conclusión conjunta</b>
En el grupo focal los docentes expresaron que el currículo es una camisa de fuerza, se le da más importancia a lo teórico y el enfoque no es el más adecuado.	Los docentes afirman que la propuesta curricular con la que trabajan es repetitiva, no le da la importancia que amerita el inglés como segunda lengua y los estudiantes no le dan importancia ya que las materias básicas son las que los promueven a grados superiores.	En la tercera dimensión se pudo contactar que tanto en la entrevista como con el grupo focal las expresiones e ideas sobre currículo y creencias fueron muy similares en algunas de las expresiones de los y las docentes.



### **Dimensión 3: Función de la planificación en el desarrollo de la evaluación**

Respecto a los objetivos los docentes señalaban que en la enseñanza secundaria (*high school*) “*lo que se pretende es que el estudiante sea capaz de leer, de extraer información de formación académica, en cambio los estudiantes siguen esperando que lo enseñen a hablar,... porque la comunicación sigue perdida...*” (ED7). Esto define los objetivos del currículo de inglés en la escuela pública dominicana dirigidos al desarrollo de la habilidad de lectura que entran en contradicción con el funcionamiento de actividades para la mejora del aprendizaje de los y las estudiantes cuya meta va más allá del desarrollo de esta habilidad: desarrollar la comunicación oral lo que implica comprender y expresarse oralmente.

El tiempo dedicado a la materia no solo es insuficiente para impartir el contenido sino que limita las posibilidades de un diagnóstico inicial del grado a impartir a los estudiantes, de una planificación confiable, “*¿Qué puedo hacer yo con 3 horas clases en la semana, esto es muy poco, sin embargo, las materias básicas tienen 5 horas*”? (ED8).

Seguida de estas expresiones, un profesor planteaba: “*...la evaluación es algo difícil de concebir, de diseñar, hay que tener en cuenta muchas cosas para que te quede bien, reconocemos que muchas de nuestras evaluaciones no constituyen una verdadera situación de aprendizaje, que no tienen mucho valor para el alumno*”. (ED3).

En este apartado una profesora de inglés planteaba: *“estamos necesitando una verdadera renovación sobre todo en los procedimientos de evaluación” “...yo evalúo el día a día”* (GFD7).

*“estamos necesitando una verdadera renovación sobre todo en los procedimientos de evaluación con el apoyo de las autoridades educativas”, “necesitan diseñar tareas que los hagan pensar”* (ED2). *“...un verdadero cambio que sea significativo, porque el estudiante va cambiando de acuerdo al conocimiento de la sociedad de este siglo”, “no podemos seguir usando viejos métodos en la sociedad de la información del conocimiento, donde hasta el propio estudiante es capaz de averiguar cómo aprender, como gestionar la información, no nos podemos quedar atrás”*. (GFD9).

*“ya en estos momentos se aplican otras modalidades de enseñanza que permiten otros tipos de metodologías en el área de inglés como es una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, pero nadie sabe cómo aplicarla en la práctica, cada uno lo hace a su manera”* (GFD5).

Tanto en la entrevista como en los grupos focales los maestros coinciden en que la planificación y el currículo no los ayudan a desarrollar un aprendizaje en los estudiantes, ya que se quejan de falta de tiempo y reclaman cambios en la forma de enseñar y evaluar.

En las **observaciones** de clase se evidenció que, aunque la mayoría planificó sus clases, en la planificación (ver Anexo N°1) se observa un desconocimiento del concepto de

competencias y de los indicadores de logros los cuales no se corresponden con los tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

De acuerdo con el cuestionario aplicado a **los estudiantes** el 91% de los docentes son puntuales, el 95% asiste con regularidad a clase, el 93% realiza actividades de precalentamiento en su clase, éstas incluyen, repaso del tema anterior, motivación del tema, relación con conocimientos previos. Sobre la atención al estudiante el 91% presta atención al estudiante, en éste punto se aclara que ésta atención es en el aula , no hay planificación de tutorías con el estudiante, el 85% de los docentes usa un timbre de voz adecuado.

Cuadro N° 4. Triangulación de información, respecto de la dimensión 3:

### **Función de la planificación en el desarrollo de la evaluación**

<b>Docentes</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Observación de clases</b>	<b>Conclusión conjunta</b>
Tanto en la entrevista como en los grupos focales los maestros coinciden en que la planificación y el currículo no los ayudan a desarrollar un aprendizaje en los estudiantes, ya que se quejan de falta de	En cuanto a la opinión de los estudiantes el 91% de los docentes son puntuales, el 95% asiste con regularidad a clase, el 93% realiza actividades de precalentamiento en su clase, éstas incluyen, repaso del tema anterior, motivación del tema,	En las <b>observaciones</b> de clase se evidenció que, aunque la mayoría planificó sus clases, en la planificación se observa un desconocimiento del concepto de competencias y de los indicadores de logros los cuales no se	A pesar de que los docentes expresan que planifican su clase, pero con dificultad a la hora de enseñar y evaluar, los estudiantes opinan según los porcentajes que planifican en su mayoría, pero que desconocen el concepto de

tiempo y reclaman cambios en la forma de enseñar y evaluar.	relación con conocimientos previos. Sobre la atención al estudiante el 91% presta atención al estudiante, en éste punto se aclara que ésta atención en el aula, no hay planificación de tutorías con el estudiante, el 85% de los docentes usa un timbre de voz adecuado.	corresponden con los tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales	competencias e indicadores de logros de los contenidos; conceptuales, procedimentales y actitudinales.
---	---	---	--

#### **Dimensión 4: Percepciones sobre la práctica educativa**

En sentido general, la percepción de los y las estudiantes sobre la práctica docente es buena. De acuerdo con los resultados del cuestionario sobre la satisfacción de los y las estudiantes, éstos se refieren positivamente a aspectos como puntualidad, asistencia a clases, asignación de tareas al hogar. Sin embargo, en aspectos referidos específicamente a las clases de inglés como usar la radio, actividades dentro y fuera del aula, práctica de canciones en el aula y crear grupos en la clase de inglés, los resultados son menos satisfactorios.

Esta última observación es consistente con lo que expresan los docentes respecto de la falta de recursos para enseñar el inglés: escasos equipos para enseñar inglés y los

actuales en mal estado. Los profesores y las profesoras hacen referencia fundamentalmente a los ordenadores ya que es el equipo más utilizado en el aula de idiomas para las actividades audiovisuales, de interacción entre el profesor -alumno; también los audífonos para la escucha, etc. *“los ordenadores no son moderno y no tienen audífonos”, “algunos TV antiguos y sin cassetts”* (GFD1).

Un aspecto que plantean los docentes sobre su práctica educativa son las carencias con las que reciben a los alumnos.: *“asumimos una enseñanza donde muchos de los alumnos no traen ni los conocimientos elementales...”*, *“tenemos que interactuar con estudiantes que no entienden nada en inglés...”*, *“el profesor de inglés de la Enseñanza-Básica enfrenta el reto de interactuar con estudiantes de edad entre 8 y 12 años, que esto ha sido traumático. ...no tienen nada básico del idioma inglés...”* (GFD4).

Si se hace una comparación de lo que expresaban los y las docentes tanto en la entrevista como con el grupo focal, ambos coinciden en que la práctica educativa es muy compleja, entendiéndose de esta manera que todo cuanto ocurre en el aula es una enseñanza. Otra coincidencia es que los alumnos y las alumnas no traen conocimientos elementales, no interactúan en inglés con los y las estudiantes. Los docentes enfrentan así reto de interactuar con estudiantes de edad entre 8 y 12 años, sin el conocimiento del inglés.

Se pudo confirmar que los y las **estudiantes** perciben la práctica educativa de los y las docentes como buena en relación con algunos de los aspectos contactados en el cuestionario de la satisfacción, por ejemplo: la puntualidad, la asistencia a clases,

asignación de tareas para el hogar; a pesar de que en los aspectos referidos específicamente a las clases de inglés, por ejemplo, el uso de la radio, actividades fuera y dentro del aula, práctica de canciones en el aula y crear grupos en la clase los resultados fueron insatisfactorios.

Sin embargo, en las **observaciones de clases**, se evidenció que seis de los nueve docentes usan y poseen en su aula recursos y medios para el aprendizaje como radio, cd, pantalla plana y laboratorios.

Los y las **docentes** en relación a la práctica educativa expresaron la falta de recursos para enseñar el inglés, escasos equipos y en mal estado, como los ordenadores, los audífonos y uso de T.V. antiguos y sin *cassets*.

Cuadro N° 5. Triangulación de información, respecto de la dimensión 4: Percepción de la **práctica educativa**

Estudiantes	Docentes	Observación de clases	Conclusión conjunta
Los estudiantes se muestran satisfechos con el proceso enseñanza aprendizaje del inglés, aunque el ítem más bajo fue el del uso de recursos	Se quejan de la falta de medios y recursos, de la falta de autonomía y de apoyo de las autoridades competentes. Uso de diferentes estrategias en	Se observó que seis de los 9 docentes usan y poseen en su aula recursos y medios para el aprendizaje como radio, cd, pantalla plana y	Aunque los estudiantes se sienten satisfechos con el proceso educativo, los docentes se quejan de la falta de recursos y de apoyo a su trabajo en el

para la enseñanza del inglés. Ver Gráfico N°. 1	sus prácticas educativas:	laboratorios.	aula. Tanto los estudiantes, los docentes, como la observación, coinciden en que los recursos en el aula no son los más adecuados.
--	---------------------------	---------------	--

## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

La Educación Básica en la actualidad se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma por el uso de la tecnología de la información y la comunicación, por tal razón se revisa su misión y visión desde el MINERD para redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas relacionadas con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje, superación y actualización continua acorde con los lineamientos de la sociedad del conocimiento. Una meta clave en su misión está dirigida a elevar la formación permanente de los profesores, con lo cual se contribuye a una mejor preparación de los docentes egresados con el grado de licenciado en las diferentes disciplinas del saber científico impartido en las universidades.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica y continua.

Esta idea de la educación permanente, referida al profesional de la Educación Superior, cobra en la actualidad una significativa importancia a los efectos de estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión y la creatividad, en función de cubrir las necesidades educativas de los estudiantes y las exigencias de su práctica docente, lo que contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante de la Educación Superior, y a su vez, lo de la Educación Básica. Debido a todas estas necesidades nos planteamos investigar la práctica docente del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del



idioma inglés de la Educación Básica en la República Dominicana, esto motiva la creación de objetivos específicos como se comentan a continuación.

- **Objetivo específico N° 1: Explorar la percepción que tiene los estudiantes sobre las prácticas evaluativas de los docentes.**

Este objetivo se verifica a través de un cuestionario con 16 ítems y 5 indicadores, para valorar la opinión de los y las estudiantes en relación a las prácticas de evaluación implementadas por los docentes, relacionado con tres categorías, visión de los estudiantes en la actitud del docente, la actividad de la docencia y el cumplimiento de las actividades pedagógicas.

Pérez y Álvarez (2000) enuncian que toda actividad de evaluación es un proceso en tres etapas: a) recogida de información; b) análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis; c) toma de decisiones de acuerdo al juicio emitido De acuerdo con este enunciado: *“los estudiantes deben llegar a la secundaria sabiendo hablar inglés”, “...se necesita revisar la metodología de la enseñanza desde la primaria hasta la secundaria y esto es algo que tienen que hacer las autoridades educativas”* (GFD1).

A pesar de que aparentemente los resultados parecen satisfactorios, la realidad es que la metodología implementada de los docentes está basada en una enseñanza tradicional y mecánica que deja poco margen de innovación y de desarrollo integral, limitándose a

actividades prácticamente elementales que se deberían complementar con estrategias más actualizadas. Por lo que los y las estudiantes confirman que es necesario reorientar éstas prácticas.

Por lo tanto para contribuir a mejorar las practicas docentes del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés en los y las estudiantes de las escuelas públicas de República Dominicana y poder dar respuesta al objetivo general de la investigación partimos de un enfoque estratégico de analizar las prácticas pedagógicas de los y las docentes fundamentado en la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés.

En sentido general, la percepción de los estudiantes sobre la práctica docente es buena. De acuerdo con los resultados del cuestionario sobre la satisfacción de los estudiantes, estos se refieren positivamente a aspectos como puntualidad, asistencia a clases, asignación de tareas al hogar, corrección de tareas.

Sin embargo, en aspectos referidos específicamente a las clases de inglés como usar la radio, actividades dentro y fuera del aula, práctica de canciones en el aula y crear grupos en la clase de inglés, los resultados son menos satisfactorios.

Esta última observación es consistente con lo que expresaban los maestros respecto de la falta de recursos para enseñar el inglés: escasos equipos para enseñar inglés y los actuales en mal estado. Los profesores y las profesoras hacen referencia fundamentalmente

a los ordenadores ya que es el equipo más utilizado en el aula de idiomas para las actividades audiovisuales, de interacción entre el/la profesor/a-alumno/a; también los audífonos para la escucha entre otros en pleno siglo XXI.

- **Objetivo específico N° 2: Relacionar la fundamentación del currículum en el área de inglés con las creencias epistemológicas de los y las docentes en sus prácticas pedagógicas.**

El nivel Básico de la Educación comprende dos ciclos un primer ciclo que comprende desde el primero hasta el cuarto grado y un segundo ciclo que comprende desde quinto al octavo grado con una carga académica de 25 horas semanales. Con una carga curricular de ocho asignaturas para el primer ciclo y ocho asignaturas para el segundo ciclo. Este Nivel Básico se imparte en dos tandas; una matutina con un horario de 8:00 a.m. hasta 12:30 p.m. y una vespertina desde las 2:00 p.m. hasta las 5:30 p.m. con matrícula aproximadamente de 40 y 45 estudiantes. A pesar que en relación a la disciplina del inglés en la planificación del segundo ciclo se aplican tres (3) horas de clases de inglés a la semana, mientras que en la lengua materna la disciplina de Lengua Española la carga horaria es de cinco (5) horas a la semana.

En palabras de Coll (2012) “el currículum prescribe una Utopía, remite a las intencionalidades educativas que acuerda la sociedad” (p.2) Lo que se refleja en lo que expresa este docente: ... *“tenemos que hacer lo que está establecido”, “él currículum es como una camisa de fuerza”, “tenemos que trabajar con los textos que baja del Ministerio de*

*Educación” (ED5).* Desde esta perspectiva, los docentes no se sienten identificados en el currículo vigente para la enseñanza del idioma inglés. Esto debe ser revisado pues los maestros son parte de la sociedad y deben estar representados en el currículo,

En los resultados de la investigación se pudo contactar que tanto en la entrevista como con el grupo focal las expresiones e ideas sobre currículo y la práctica docente en relación a la enseñanza de la disciplina del inglés hay una discrepancia con lo que establece el currículo vigente de la educación básica dominicana, se percibe que el inglés no es importante sino las materias básicas como son la Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias naturales porque son las materias que van a las pruebas nacionales; también es notorio el uso de la metodología tradicional por la falta de una metodología actualizada para enseñar inglés.

- **Objetivo específico N° 3: Verificar la función para la planificación en el desarrollo de la evaluación de los y las docentes del área de inglés de la educación básica.**

En las observaciones de clase se evidenció que, aunque la mayoría planificó sus clases, en la planificación (ver Anexo N° 1) se observa un desconocimiento del concepto de competencias y los indicadores de logros no se corresponde con los tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999) se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

Tanto en la entrevista como en los grupos focales los maestros coinciden en que la planificación y el currículo no los ayuda a desarrollar un aprendizaje en los estudiantes, ya que se quejan de falta de tiempo y reclaman cambios en la forma de enseñar y evaluar. Los y las estudiantes también, en su entrevista confirman que no aprenden lo suficiente, aunque en el cuestionario se muestran satisfechos con el proceso de enseñanza, en sentido general.

Se tiene en cuenta que aún persiste una fuerte tendencia tradicionalista en el accionar instructivo con una tendencia unidireccional en el que el profesor o la profesora constituye la fuente de información por excelencia y el alumno/a es considerado como receptor pasivo, esto no permite la autonomía imprescindible de una real construcción del conocimiento por parte del estudiante que es, en definitiva, quien está aprendiendo. En relación a esto se pueden señalar algunas percepciones de los docentes entrevistado: *“Como yo soy la persona que dirijo el proceso de enseñanza y aprendizaje, yo planifico de acuerdo a los objetivos de la materia...” (ED2).*

- **Objetivo específico N° 4: Identificar la percepción de los y las docentes sobre sus prácticas evaluativas.**

La evaluación es concebida más como resultado que como proceso, desde una perspectiva tradicionalista y cerrada que abarca desde los objetivos de la prueba hasta el patrón de preguntas, la cual se orienta en gran medida hacia la cantidad, dejando a un lado el factor cualitativo. Sus objetivos se dirigen más a la comprobación de los conocimientos lingüísticos que el estudiante posee que al propio desarrollo de las habilidades comunicativas.

Varios autores definen las creencias epistemológicas como las creencias individuales referidas al conocimiento y el aprendizaje (Chan y Elliot, 2000; Hofer y Sessions, 2007). Esta expectativa se refleja cuando el profesor expresa: “...*lo que te da la evaluación del individuo es el día a día, con entrar al aula ya lo estás evaluando...*”. (ED5).

El sistema de la evaluación contribuye a que el alumno estudie para aprobar, lo que a menudo consiguen sin una elaboración real de los conocimientos adquiridos. Las tareas evaluativas son percibidas por los alumnos como tareas poco relevantes, ya que requieren fundamentalmente procesos de reconocimiento, comprensión, memorización del contenido presentado y, a su vez, esto trae como consecuencia la falta de motivación que muestran los y las estudiantes ante estas demandas de evaluación. Tanto la tipología de preguntas como las demandas promueven bajos niveles de aprendizaje.

Las tipologías de preguntas más usadas por los profesores son las de respuesta breve, la opción múltiple, el vocabulario y la gramática, seguidas por la pregunta de ensayo restringido. Estas preguntas representan grandes limitaciones para la comunicación y el desarrollo de la expresión escrita.

La habilidad comunicativa que mayor peso tiene en la evaluación de los aprendizajes es la lectura, lo que se corresponde con los objetivos finales de la disciplina referido al uso del idioma como herramienta de búsqueda de información a través del desarrollo de esa habilidad comunicativa. La evaluación está dirigida fundamentalmente a la evaluación de las estructuras gramaticales y no al desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua.

Actualmente, el criterio que tienen los profesores del sistema de evaluación es que este no está siendo efectivo, al estar centrado en la simple emisión de calificaciones, y ya se piensa en una evaluación de carácter más procesual y cualitativo; la cual se logra a través de la interacción constante con el estudiante.

Esta evaluación basada en procesos rutinarios y memorísticos conduce a los alumnos a un enfoque superficial para el aprendizaje del idioma inglés. A través de la evaluación los alumnos interpretan el estilo evaluativo del profesor y afrontan las actividades de aprendizaje bien dirigidos por esta percepción, dado el efecto de directividad de la evaluación. Por lo que se interpreta que la manera de evaluar está creando un estereotipo acerca de la forma de evaluar y aprender, lo que trae como consecuencia un

sesgo en el modo de abordar la propia comprensión de la realidad a la que el estudiante accede.

De acuerdo con el objetivo general de esta investigación, que es **analizar las prácticas docentes del proceso enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés en las escuelas públicas en el 2<sup>do</sup> Ciclo de la Educación Básica en la República Dominicana**, su desarrollo nos permitió ir dando una respuesta argumentada a cada uno de los objetivos específicos que se propusieron.

Las prácticas docentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de la evaluación a los y las estudiantes del área de inglés se caracterizan por la ausencia de procedimientos y técnicas actualizadas al igual que de una falta de dominio conceptual de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de la del idioma inglés en las escuelas públicas de la Educación Básica de la República Dominicana.

En general, resulta necesario introducir cambios sustanciales al proceso de evaluación de la enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del idioma inglés en las escuelas públicas Dominicanas en el segundo ciclo de la Educación Básica, se concibe en primer lugar como proceso integrado al aprendizaje, en función de los factores relacionados con la mejora del mismo, resaltando la motivación, auto-regulación y la participación activa y comprometida del estudiante en el proceso de aprendizaje de esta materia.



También, se contempla un modelo pedagógico constructivista integrado al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la puesta en práctica del enfoque por tareas y actividades comunicativas donde tanto las tareas como las actividades de evaluación se conviertan en actividades de aprendizaje de la lengua en contextos reales de comunicación que se producen en la cotidianidad en el aula.

Además, se aboga por el uso de procedimientos de evaluación alternativa y estrategia como conversar con nativos de la lengua, hablar inglés en el aula y otras, donde se propicie la participación de los y las estudiantes en el proceso de evaluación de la lengua a partir de la autoevaluación y la coevaluación. El asumir el cambio de transformar la práctica docente significa centrarse en la figura del profesor como agente principal del cambio para introducir la mejora en sus prácticas que se traducirá en la mejora de la enseñanza y aprendizaje y de la evaluación como meta final. Esto implica incidir en su formación continua que le permita revisar sus prácticas y tomar decisiones ajustadas a las necesidades de los alumnos y del contexto actual.

El supuesto de esta investigación fue el siguiente: **las prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de la evaluación a los estudiantes del área de inglés se caracterizan por la ausencia de procedimientos y estrategias actualizadas al igual que de una falta de dominio conceptual de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.** Según los datos recogidos de las distintas técnicas, este supuesto quedó comprobado ya que tanto en el grupo focal como en la entrevista y la observación se pudo verificar, con los testimonios expuestos en el análisis de

resultado, que los docentes del área de inglés usan metodologías tradicionales, recursos desactualizados y su evaluación se basa en el cumplimiento de objetivos cuantitativos con la aplicación de pruebas, exámenes y ejercicios para obtener una calificación, sin tomar en cuenta la evaluación como proceso sistemático y continuo. La planificación no se basa en un enfoque comunicativo, de competencias, en el que las tareas sean propuestas de manera integral y contextualizada.

En conclusión, aunque los estudiantes se sienten satisfechos con el proceso educativo, los docentes se quejan de la falta de recursos y de apoyo a su trabajo en el aula. Tanto los estudiantes, como los docentes, coinciden en que los recursos en el aula no son los más adecuados, lo que se pudo contactar en la observación. Por otro lado, se observan juicios contradictorios entre los estudiantes y los docentes, pues para los primeros el proceso es satisfactorio, mientras que, para los segundos, la evaluación está llena de preguntas, dudas y de un aire tradicionalista y conformista.

En la segunda dimensión se pudo contactar que tanto en la entrevista como con el grupo focal las expresiones e ideas sobre currículo y creencias fueron muy similares en algunas de las expresiones de los docentes.

## CAPÍTULO 6. SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

La necesidad de dominar el idioma inglés en la República Dominicana se hace cada vez más relevante en la sociedad como medio de acceso a la información e interacción con otros hablantes del mundo. Conscientes de esta necesidad, las instituciones tanto públicas como privadas están rediseñando sus *currícula*, agregando más horas de clases sin que necesariamente se obtengan resultados positivos. Dentro de los factores que explican estos resultados se encuentran el uso de metodologías tradicionales poco efectivas, convirtiendo la preparación del docente como clave para la obtención de buenos resultados. Sin embargo, hoy en día el avance tecnológico demanda conocer y dominar un idioma, en especial el inglés.

Por tal razón, se requiere que docentes de inglés reflexionen sobre qué hacer y actualicen sus prácticas docentes para formar usuarios de la lengua que se desenvuelvan con naturalidad.

Mediante la elaboración e implementación de una planificación de clase acorde con el desarrollo de las habilidades comunicativas y cognitivas, el estudiante podrá comunicarse entre sí usando el inglés como lengua común, así como complemento de sus conocimientos a través del uso del inglés, la política educativa asumirá y canalizará a través del sistema educativo y la escuela una demanda social relativa al conocimiento de idiomas como instrumento de comunicación que abarque, no solo la competencia lingüística sino también la comunicativa, incluyendo además el dominio de las dimensiones: sociolingüísticas,

discursivas y estratégicas que inciden en los procesos de comunicación Canales & Swain (1980).

Alcaraz (1993) señala que:

No debemos ignorar que, aunque la competencia comunicativa sea la meta final del aprendizaje de lenguas extranjeras, no se puede acceder a dicho estadio sin antes pasar por etapas razonables de competencia lingüística, es decir, el dominio del sistema lingüístico es totalmente imprescindible (p.107).

En este apartado se pretende aportar algunas posibles soluciones a la problemática abordada en el presente trabajo de investigación mediante la descripción de las siguientes propuestas.

### **Generación de medidas formativas orientadas a la formación**

Esta medida cubriría la necesidad de capacitación de los docentes, para ésto se pueden realizar talleres, conferencias, seminarios entre otros, que estén integradas en las actividades reguladas desde el MINERD y sus dependencias regionales y distritales.

### **Programación de actividades significativas para potenciar el aprendizaje**

Esta sugerencia parte de la necesidad de reorientar las prácticas docentes hacia una práctica integral e innovadora. Dentro de éstas se podrían considerar, excursiones, visitas a museo, intercambios con estudiantes extranjeros de habla inglesa, llevar a los estudiantes al cine a ver películas en inglés, realización de juegos y actividades lúdicas en inglés.

### **Instalación de laboratorios de inglés en los centros escolares**

Los laboratorios de inglés, serían espacios didácticos interactivos, que incluyan recursos audiovisuales adecuados, como por ejemplo TV, ordenadores con programas actualizados, radio, audífonos y proyectores.

### **Mejora de recursos didácticos**

Esta propuesta surge por la necesidad de actualizar los libros de inglés (*English books*). Es necesario que el material utilizado sea completo. Actualmente, los alumnos no disponen de libro de trabajo (*workbook*) ni recursos audiovisuales ni laboratorio en su mayoría.

### **Mejora del clima social del aula**

Esta propuesta es difícil de implementar, ya que depende directamente de las autoridades del sistema educativo. En vista de que el ambiente escolar debe ser el principal contexto, en el cual los docentes y los estudiantes deben practicar el inglés por la integración colectiva y la socialización de los grupos, se abogaría por la supervisión técnica desde el Ministerio de Educación, distritos y regionales educativos.

### **Implementación de la competencia comunicativa como función básica de la comunicación**

Esta propuesta intenta responder a la necesidad de integración de conocimientos teóricos-prácticos. Ésta acción se puede llevar a cabo mediante juegos interactivos, el uso de marionetas o la escenificación, la repetición de rimas y canciones u otros recursos

didácticos característicos del pensamiento mágico de la etapa pre.-operacional, que se adaptan también muy bien a la pedagogía de la lengua extranjera con los niños y las niñas en edad escolar. En la escuela pública los y las estudiantes del segundo ciclo de la educación básica parten de cero en la enseñanza del inglés por lo establecido en el currículo dominicano, por lo es evidente que partiendo de cero, los primeros objetivos deben apuntar hacia la construcción del sistema lingüístico sin el cual no se pueden construir las otras dimensiones comunicativas (Canales, 1983; Prabhu, citado en Lee, 1984).

No hay evidencia empírica suficiente que demuestre la creencia popular de que los niños son más eficientes y rápidos en el aprendizaje de idiomas que los adolescentes y adultos, aunque sí puedan alcanzar niveles superiores a corto plazo cuando la explosión se da en un contexto natural, como es el caso de inmigrantes inmersos en él (Singleton, 1989).

Extrapolar, esta superioridad infantil al contexto escolar, fuera del entorno natural no tiene ningún fundamento. Por tal motivo, no podríamos esperar que desde 5to a 8vo, que son los cursos que componen el segundo ciclo de la educación básica actualmente en República Dominicana (aproximadamente 3 horas de inglés semanal) se consigan resultados espectaculares.

El modelo que se propone está diseñado para la Educación Básica de la República Dominicana y ésta constituye un primer eslabón en un proceso de aprendizaje a largo plazo, que no concluye hasta el final de la Escuela Secundaria. La consecución de objetivo

inmediato debe inscribirse por tanto en el marco general educativo, como un primer paso estratégico, para poder obtener el objetivo perseguido al final de la escolaridad.

Es por lo tanto de extraordinaria importancia en este período inicial que el profesor favorezca la formación de una actitud positiva hacia la lengua extranjera y su aprendizaje, potenciado además aquellas otras que se derivan del mismo proceso de aprendizaje como la necesidad de escuchar a los demás, respetar el turno de la palabra, desarrollar la cooperación y tolerancia hacia otras culturas con formas de pensar y hacer distintas a la propia. Una lengua se aprende y se usa en respuesta a necesidades comunicativas (productivas y /o receptivas). Es necesario que los alumnos sean conscientes de la dimensión comunicativa del lenguaje Widdowson (1978). Es necesario, a su vez, relacionar la lengua con los contextos comunicativos en la clase, estimular a los alumnos y las alumnas a usar la lengua extranjera y siempre que sea posible, fomentar contactos con nativos (correspondencia escolar, intercambios de distintos géneros, etc.)

Por tal razón la enseñanza de la lengua extranjera deberá centrarse en el uso, ejemplificando más que explicando, atendiendo al significado de las palabras, más que a las estructuras.

### **Estrategias innovadoras en el sistema de evaluación**

Como ya se ha mencionado en el sistema de evaluación de la educación básica con la materia de inglés no existe un criterio unificado, sobre todo que cubra las necesidades reales de los alumnos. Por lo tanto es importante que se regularice la tipología de

evaluación, integrando los distintos tipos para un mejor resultado en el aprendizaje de los y las estudiantes; es decir, que los y las docentes empleen la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en conjunto con estrategias innovadoras.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. (1997) *Didáctica y optimización del proceso enseñanza aprendizaje*. IPLAC.

Recuperado de

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf?sequence=1>

Alcaraz, E. (1993). La lingüística y la enseñanza de las lenguas extranjeras. En García – Hoz (ed.) *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Madrid: Rialp.

Allal, L. & Pelgrims, G. (2000). *Assessment of-or-in-the zone of proximal development. Learning and instruction*. 10, 2. En Dossier de la asignatura Evaluación del aprendizaje. Recuperado de

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf?sequence=1>

Allwright, R. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), 5-18.

Allwright, R. (1984) The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*. 1984, 5(2), pp. 156-171.

Álvarez V. (2006). *Autorregulación del aprendizaje. ¿Qué y cómo evaluar?* Comunicación elaborada para ECOESTA. Proyecto de investigación Evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. Barcelona: UAB.

Álvarez I. (2007a). *Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*. Conferencia presentada en taller de Evaluación del aprendizaje. Lima Perú.

Álvarez, I. (2007b). *Evaluación auténtica en tornos virtuales: fundamentos y prácticas*. Revista del Centro del Profesorado de Cadiz-2007.

- Angulo, F. (1994). ¿A que llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término <<evaluación>> mismo, en Angulo y Blanco (Coordinadores). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe. Recuperado de [http://bscw.ual.es/pub/bscw.cgi/d843867/11DID\\_Fernandez\\_Sierra\\_Unidad\\_3.pdf](http://bscw.ual.es/pub/bscw.cgi/d843867/11DID_Fernandez_Sierra_Unidad_3.pdf)
- Ahumada, P. (2005). La evaluación autentica: Un sistema para la obtención de evidencia y vivencia de los aprendizajes. *Perspectiva Educación*. Instituto de Educación Universidad de Valparaíso, (45), 12-13. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284147/azd1de1.pdf?sequence=1>
- Antich de León, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto De Investigacion. Introducción a la metodología científica*, 5ª Edición. Caracas-Venezuela: EPISTEME, CA.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language Testing Practice*. Oxford: OUP.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Baltra, L. (1982). Some Suggestions for Communicative Language Testing. *English Teaching Newsletter*. 6 (3). Centro de perfeccionamiento, Chile: MINEDUC.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la Enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Colección Innova. Barcelona: Edebé.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en la educación superior. *Revista de la Real Estatal de Docencia Universitaria*. 3 (2) Barcelona: Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación Universitat Oberta de Catalunya /IN3  
Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf?sequence=1>

- Bardin, L. (1986). *El análisis del contenido*. Akal: Madrid.
- Benitez-Enns, S. (2012). *Mi tesis en 100 días: Una Guía Didáctica E Instructiva Para El Universitario Exitoso*. San Juan Nepomuceno, Paraguay: Editor, Palibrio.
- Bertoni, A. Poggi, M.; y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires: KAPELUSZ. Recuperado de [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios\\_catedras/902\\_didactica\\_general/material/biblioteca\\_digital/bertoni\\_unidad\\_1.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/bertoni_unidad_1.pdf)
- Biggs, J. (1996). Assessment Learning Quality: reconciling institutional staff and educational demands. *Assessment and evaluation in Higher Education* 21 (1), 5-16.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. 2da Edición. Madrid: Narcea.
- Black, P. & William, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74, DOI: 10.1080/0969595980050102.
- Bodgan, R. & Taylor, S. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Bordas, M & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrada en el proceso. *Revista Española de pedagogía*, LIX, (218), 25-4.
- Borich M. & Tombari, G. (1999). *Evaluación Auténtica en el Aula: Aplicaciones y Práctica*. New York: Merrill.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*. 6, (1), 60-70.
- Breen, M. & Candlin (1980). *The essentials of communicative curriculum in language teaching, Applied Linguistic.1* (89), 112.

- Briones, G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*, 2a reimp. México: Trillas. Recuperado de <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/06/escala-de-likert.html>
- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (eds.) (1987). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. *Conceptos clave en didáctica de la de la lengua y la literatura*. (A. Mendoza Fillola, Coord.). Barcelona: Horsori.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47. Recuperado de <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
- Carless, D. (2003). *Learning oriented assessment*. Communications presented in evaluation and assessment conference. University of South Australia: Adelaide.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Biblioteca para la Actualización del Maestro*. México: SEP Muralla.
- Castro, O. (1999). *Evaluación Integral del Paradigma a la Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cazau, P. (2006) *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales. Tercera Edición*. Buenos Aires. Recuperado de <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf>
- Chan, K. & Elliott, R. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong Teacher education students: Resolving conceptual and empirical issues. Asia-Pacific

*Journal of Teacher Education*, 28, 225-234.

Chomsky, N. (1968). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

Chomsky, N. (1993). *Language and thought*. Wakefield: Moyer Bell.

Chomsky, N. (2003). *On democracy and education*. New York: Routledge, Falmer.

Coll, C. (2012) *El currículum escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje*.

Recuperado

de

[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULO S,%20PONENCIAS,/Echeita,%20Sandoval%20y%20Simon.%202013.%20Congreso%20SD.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULO%20S,%20PONENCIAS,/Echeita,%20Sandoval%20y%20Simon.%202013.%20Congreso%20SD.pdf)

Coll, C. & Martín, E. (1993). *La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista*. Barcelona: GRAÓ.

Coll, C. & Onrubia, J. (1999). Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor.

Textos. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 19-37 Recuperado de [http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI\\_3\\_MLR\\_Propuesta.pdf](http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_3_MLR_Propuesta.pdf)

Colomina, R., Onrubia, J., Rochera, M.J. (2002). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*.

Cronbach, L. (1982). *Designing Evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey Bass.

Crookes, T. (1988). *The impact of classroom evaluation practices on students. Review of Educational Research*. 58(4), 438-481.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education. Issues in assessment and Pedagogy*. San Diego: College-Hill Press.

- Curtain H, & Pesola C. (1994). *Language and Children, Making the Match*. White Plains, New York: Longman.
- Darling-Hammond, L. (2003). *Powerful teacher Education*. California: Jossey Bass.
- Davies, P. (2007). La enseñanza del inglés en las escuelas públicas secundarias y primarias en México (The teaching of English in secondary and primary schools in México). *MEXTESOL Journal* 31(2), 13-21.
- De Ketele, M. & Roegiers, X. (1994). *Metodología Para La Recogida De Información*. Madrid: La Muralla. S.A.
- Denzin, N. Lincoln, Y. (eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.<sup>a</sup> Londres: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Manual de la investigacion cualitativa*. Primera edición. Thousand Oaks: Sage Publications.
- De Armas, L. & Martínez, M. (2001). *Significados compartidos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central “Marta Abreu de las Villas”*. Tesis en opción al título de Licenciatura en Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara, Cuba.
- De Beawgrande, R. & Dressler, W. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- De Lella, C.(1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006)
- Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J. (1993). L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *ÉLA, Revue de Didactologie des langues-cultures*. 92, 23-37.
- Elliot, J. (2005). *El uso de Narrativa en la investigación social. Los enfoques cualitativos y cuantitativos*. Londres: Sage Publications
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigacion*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of Word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*. 21, 285-301.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford, University Press. Eds. Oxford: University Press.
- Enciclopedia Wikipedia (2002). *Lengua Franca*. Recuperado de [http://wiki.abogadourbanista.com/index.php?title=Idioma\\_ingl%C3%A9s](http://wiki.abogadourbanista.com/index.php?title=Idioma_ingl%C3%A9s)
- Entwistle, N. (1987). Motivation to learn: Conceptualizations and Practicalities. British: *Journal of Educational Studies*. 35, 129-147. Recuperado de <http://repository.udca.edu.co:8080/jspui/bitstream/11158/395/1/B.V.636%20E.A%20F.C.EDU.UDCA.pdf>
- Entwistle, N. (2000). *Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. Higher Education: handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.

- Esteve, O. (1999). *Reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults*. Tesis Doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Esteve, O. (2003). Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. *Bells: Barcelona. English language and literature studies*, 12. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/82922/108657>
- Esteve, O., y Martín, E. (2013). *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative. *Journal for the Theory of social Behavior*, 22 (2) 175-198.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, S & Trejo, L. (2003). *¿Cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la evaluación-regulación? El caso de la termodinámica*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/307839/397818>
- Flowerdew, J. & Peacock, M. (2001). *Issues in EAP. Perspective on. English for Academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foley, J. (1991). A psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Teaching. *Applied Linguistics*, 12 (1), 62-75.



- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer. [ed.esp.: Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal, 2002].
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gerard, D. (1985). Inspector General de la Academia de París  
Recuperado de  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf?sequence=1>
- Gibbs, G y Simpson, C. (2003). *Does your assessment Support your Students`Learning?*  
Recuperado de  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf?sequence=1>
- Gifford, B. & O'Connor, M. (Eds.) (1992). *Future Assessments. Changing Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston, MA: Kluwer.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). Proyectos curriculares. ¿Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de pedagogía*. ISSN 0210-0630, (172), 14-18. Idioma: español.
- Gimeno Sacristán J. (1992). Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*. (209). 62-68
- Gombert, J-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, *Aile*, (8), 41-55.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. 1ra. Ed. Córdoba, España: Brujas.

- González, R. (2007). *La evaluación formativa en la de lengua extranjera*. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEZyFAuVuySOVAhQKH.php>
- González, A., Calleja, V., López, L., Padrino, P. y Puebla, P. (2009). *Los estudios de encuesta*. Recuperado de <http://bb9.ulacit.ac.cr/tesinas/publicaciones/044293.pdf>
- Goodman, (1994) *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Hargreaves, A. (1999). Cuatro edades Del profesionalismo y aprendizaje profesional. En B. Avalos y M. E. Nordenflycht (Coord.), *La Formación de Profesores. Perspectiva y Experiencias*. Santiago: Santillana. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:quhXce9VyPEJ:www.oei.es/historico/docentes/articulos/desarrollo\\_profesional\\_docentes\\_futuro\\_avalos.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:quhXce9VyPEJ:www.oei.es/historico/docentes/articulos/desarrollo_profesional_docentes_futuro_avalos.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk)
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata: Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición, México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A.
- Hernández, P. (1998). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. España: Narcea.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holly, P. & Southworth, G. (1989). *Cambio educativo y cultura escolar, resistencia y reconstrucción*. London: Falmer.
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer Aprender*. Buenos Aires: Aique.

- Hutchinson, N. & Waters, D. (1990). *Formación del docente en inglés con fines específicos*. New Zeland: Gatehouse. Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1968&context=ajte>
- Iafrancesco, G. (1996). *Nueve Problemas de Cara a la Renovación Educativa. Alternativas de Solución*. Bogotá: Libros y Libro, S.A.
- Iñiguez-Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista de Atención Primaria*. 23(8) 496-502.
- James, C. & Garrett, P. (eds.) (1992). *Language Awareness in the classroom*. Harlow: Longman.
- Jiménez, A.; Terriquez, B. y Robles, F. (2011). Artículos de Divulgación Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente Año 3* (6), 2011 ISSN 2007-0713. Recuperado de <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf>
- Johns, A. (1991). Teaching English as a second or foreign language. English for specific purposes. *Its history and contribution*. New York: Newbury House.
- Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Recourses for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, c., & Bolitho, R. (1984). *English for specific purpose*. London: Macmillan.
- Kowal, M. & Swain, M. (1994). Using collaborative Language Production tasks to promote student' language awareness. *Language Awareness*, 3 (2) 73-93.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Hatier-Credif.
- Krippendorff, K. (1980). "Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica". Barcelona: Paidós.

- Lantolf, J. (2001). A century of language teaching and research: looking back and looking ahead, part 2. *Modern language journal*. 85(1), P.1
- Lee. T. (Ed.) (1984). *Las tendencias en la lengua Programas de diseño*. Singapur: Singapur University Press
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- Lerner, D. & Palacio, A. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ley General de Educación (1997) *Ley 66-97*. República Dominicana. Recuperado de [http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley\\_General\\_Educacion\\_66-97.pdf](http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf)
- Littlewood, W. (1994). *Communitive language teaching and introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. & Norris, J. (2000). Task-based teaching and assessment. In Byram, M. (ed.), *Encyclopedia of language teaching* (pp. 597-603). London: Routledge. Recuperado de <https://larc.sdsu.edu/testassesswebinar/jnorris/Norris2009-Handbook-of-Language-Teaching.pdf>
- Llobera, M. (1990). Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(8), 91-98.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- Malavé, N. (1996). 1 Fundamentos cognoscitivos: la enseñanza del inglés como segundo idioma mediante enfoque multidisciplinario. *NYSABE Journal*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf;jsessionid=42F5134C9C77E8B504E28490FE9D9A28?sequence=1>
- Mantero, M.(2002). Evaluating Classroom Communication: In Support of Emergent and Authentic Frameworks in Second Language Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8 (8),ISSN=1531-7714. Recupardo de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=8>
- Martinez, A. J. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: *creencias del profesorado en formación Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. *XLI*, (1-2), 103-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27021144004.pdf>
- Martín Bris. M. (2008). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Universidad Alcalá de Henares. Horsori. S.L.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*. 23, 13-23.
- Miller, C. (1984) Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*.70 (2), 151-167.
- Millrood, R. (2001). *Modelar Course in ELT Methodology*. Moscow: Drofa.
- Ministerio de Educación Dominicano (MINERD) (2012). *Memoria 2012*.

- Ministerio de Educación Dominicano (MINERD) (2014). *Diseño Curricular Nivel Primario*. Santo Domingo: AUTOR
- Mislevy, R., Steinberg, L. & Almond, R. (2001). *Design and Analysis in Task-based Language Assessment. Language Assement*. University of Maryland, Educational Testing Service. Recuperado de <http://lrc.cornell.edu/events/past/2004-5/mislevy.pdf>
- Monereo, C. (2002). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas: *Revista pensamiento educativo*. 32; 71-89.
- Morrow, K. (1981). Principle of communicative methodology, in Johnson, K. & Morrow, K. (Eds.). *Communication in the Classroom*. Longman. Handbook for Language Teaching. Recuperado de [http://www.aulibrary.au.edu/multim1/ABAC\\_Pub/ABAC-Journal/v17-n1-3.pdf](http://www.aulibrary.au.edu/multim1/ABAC_Pub/ABAC-Journal/v17-n1-3.pdf)
- Mueller, J. (2003). *Authentic Assessment Toolbox*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf?sequence=1>
- Nichols, P. & Sugrue, B. (1999). The lack of fidelity between cognitively complex constructs and conventional test development practice. *Educational Measurement. Issues and Practice*, 18, 18-29.
- Nivel Básico (2011). *Programas de Estudios. Guía para Maestros. Educación Básica Primaria*. Segundo Grado. Recuperado de

[http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos\\_descarga\\_2013/fuentes\\_informacionMEB/MEB012%20Programa%20de%20estudio%202011\\_guia%20del%20maestro%20segundo%20grado.pdf](http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB012%20Programa%20de%20estudio%202011_guia%20del%20maestro%20segundo%20grado.pdf)

- Novak J. & Gowin, B. (1984). *Aprendiendo A Aprender*. Cambridge: University Press.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. & Tusón A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 17 14-21.
- OCDE (2008). *Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa*. Recuperado de [file:///C:/Users/carlos/Downloads/5020Ramirez%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/carlos/Downloads/5020Ramirez%20(4).pdf)
- Oller, J. (1979). *Language tests at school*. London: Longman.
- Papalia, D. (2001). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGrawHill.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage
- Pekarek-Doehler, S. (2000) *Grammaire et interaction sociale: Les processus référentiels dans la conversation*. Manuscript (habilitation thesis), Université de Bâle.
- Pérez Cabaní y Álvarez Valdivia, I. (2000). *La construcción del conocimiento en el aula. Dossier del programa Doctoral Intervención psicopedagógica en Contextos Educativos*. Universidad de Girona, España y Universidad Central de Las Villas, Cuba.

- Pérez, J. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. (Tesis Doctoral, Universidad de Girona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf?sequence=1>
- Pérez, M., Carretero, R., Palma, M., & Refel, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje* (91), 5-30.
- Perrenoud, Ph. (dir.) (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Paris: Neuchatel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, Ph. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Ecuador: Paidós.
- Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Prosser, M., y Trigwell, K. (1999). *Aprendizaje y Enseñanza Comprensión: La Experiencia en la Educación Superior*. Buckingham: SRHE y Open University Press.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- Ramírez, J. Pamplón, E. & Cota, S. (2012). *Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa*. Recuperado de [file:///C:/Users/carlos/Downloads/5020Ramirez%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/carlos/Downloads/5020Ramirez%20(4).pdf)
- Resnik & Resnik, D. (1990). Test as standards of achievement in school. *The uses of standardized tests in American education*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.



- Richards, J. & Rodgers, T (1998). *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner` guide*. London: Prentice Hall International.
- Rodríguez, D. y Valdeorila, J. (2009). *Metodología de la investigacion*. Barcelona: Eureka Media, SL.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendizaje en el pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rust, C. (Ed.) (1998). *Improving student learning: improving students as learners*. Oxford: Oxford brookes University.
- Rust, O, Donovan, B. & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30(3) 231-240.
- Sadler, R. (1998). Evaluation and the Improvement of Academic Learning. *Journal of Higher Education*, 54 (1), 60-79.
- Sadler, R. (1985). The origins and functions of evaluative criteria. *Educational Theory* 35 (3) 285-297.
- Santos Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Singleton D. (1989). *Language acquisition: the age factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Recuperado de [http://laslab.org/upload/maturational\\_constraints\\_on\\_foreign-language\\_written\\_production.pdf](http://laslab.org/upload/maturational_constraints_on_foreign-language_written_production.pdf)
- Sistema Educativo De República Dominicana (2006). Recuperado de

[http://www.oei.es/historico/pdfs/Dominicana\\_datos2006.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/Dominicana_datos2006.pdf)

- Schwandt, T. 1994. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En: N. Denzin y Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Chan, K. & Elliott, R. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: Resolving conceptual and empirical issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28, 225-234.
- Skehan, P. (1996). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2000). *Influences on task performance: the impact of different task conditions*. Trabajo presentado in American Association for Applied Linguistics Annual Conference: Vancouver.
- Snyder, B. (1971). *The Hidden Curriculum*. Cambridge, MA: MIT.Press.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*. 7(2) 5-9.
- Stake, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ.
- Stake, R. (2007). *Investigacion con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2008). La ventaja de criterios, la Esencialidad del juicio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(3)18-28.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigacion como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1978). Case study and case records: Toward a contemporary history of education. *British Educational Research Journal*. 4(2) 21-39).
- Stenhouse, L. (2004). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de los significados*. Paidós: Madrid.
- Tobón, S. (2004) *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.
- Trévisé, A. (1993). Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'observer modes d'intervention, *Études de Linguistique Appliquée*, 92 38-50.
- Ramsey, P. (2002). Rethinking Grades for Sustainable Learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 117-123.
- Rust, C. (Ed.) (1998). *Improving student learning: improving students as learners*. Oxford: Oxford brookes Universit.
- UNESCO (1998). En Boletín *ESALC informa (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001453/145371sb.pdf>
- UNESCO (1999). *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. Jomtien. AUTOR.
- UNESCO (2003). *Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa*. Recuperado de [file:///C:/Users/carlos/Downloads/5020Ramirez%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/carlos/Downloads/5020Ramirez%20(4).pdf)
- Vale, D. (1998). *Teaching Children English: an activity*. Londres: Cambridge University Press.

- Van Lier, L (1996) *Interaction in the language curriculum. Autonomy & Authenticity*.  
Londres: Longman
- Vázquez, S. (1997). *Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. (Privado)  
Documento de trabajo. Universidad autónoma de Barcelona.
- Vez, J. & Valcárcel, M. (1989). *La formación de profesores en didáctica del inglés*.  
Madrid: Cincel.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Massachusetts: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos Superiores*. Barcelona:  
Grijalbo.
- Vygotsky, Lev. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.  
Barcelona: Grijalbo.
- Weber, E. (1999). *Student assessment that work; a practical approach*. Boston: Allyn &  
Bacon.
- Westsh, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*.  
Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (Ed.) (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*.  
New York: Cambridge University Press.
- Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment* ERIC Digest, No. ED328611.  
Recuperado de  
<http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. London: Oxford  
University Press.

Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. New York: Longman.

Wolf, F. (1990) *Evaluation in education. Foundations of competency assessment and program review*. 3ra Edición. New York: Praeger.

Oficina Nacional de Estadística (2006). *División Territorial 2015*. República Dominicana.

Recuperado de:

<http://www.jmarcano.com/mipais/geografia/province/>

Zabalza, M. (2006). *Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado*.

*Revista de educación*. 340. Recuperado de

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re340.htm>

## ANEXOS

### Anexo 1: Ficha de observación de las clases de inglés

Nombre del centro \_\_\_\_\_

Nombre del docente \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_

Asignatura \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_ Tanda \_\_\_\_\_

N° DEL ÍTEM	CRITERIOS A OBSERVAR	SE OBSERVA (MARCAR)	NO SE OBSERVA (MARCAR)
<b>Organización y aspectos del aula</b>			
1	Use numeración, La iluminación y ambientación del aula son adecuada para el trabajo de los/las niños/as.		
2	La organización del aula favorece el desarrollo de las actividades planificadas.		
3	El mobiliario es adecuado y suficiente para la cantidad de alumnos/as.		
4	La posición de los y las estudiantes en el aula favorece la comunicación con el/la maestra/a, los compañeros/as.		
5	Su representación personal es adecuada.		
<b>Características del Docente</b>			
1	Utiliza adecuada y correctamente el idioma en su expresión oral y escrita.		
2	Fomenta y pone en práctica los buenos modelos de los y las estudiantes.		
3	Muestra confianza en sí mismo.		
<b>Planificación y Desarrollo de la Docencia</b>			
1	Use numeración Elabore la planificación para desarrollar el tema de la clase		
2	Motiva adecuadamente el tema de la clase		
3	Retroalimenta correctamente el propósito el tema a desarrollar		

<b>4</b>	Orienta correctamente el tema a desarrollar		
<b>5</b>	La clase se inicia puntualmente		
<b>6</b>	Preparo el material didáctico que requiere el tema para favorecer el proceso de aprendizaje		
<b>7</b>	Los medios educativos identificados facilitan el aprendizaje		
<b>8</b>	Seleccionó actividades individuales, grupales, expositivas y otras adecuadas al propósito de la clase		
<b>9</b>	Relaciona los contenidos con aspectos de la vida cotidiana y con otras áreas		
<b>10</b>	Explora los conocimientos previos de los y las estudiantes relacionados con el tema en diferente momento durante el desarrollo de la clase.		

## **Anexo 2: Pauta guía con ejes temáticos para entrevista a docentes**

1. Estrategias docentes
2. Actividades de aprendizajes
3. Actividades de evaluación
4. Desarrollo de la planificación y sus contenidos
5. Recursos y medios



### **Anexo 3: Guía de preguntas grupos focales de docentes**

1. ¿Cómo describirían las prácticas evaluativas en el área de inglés?
2. ¿Qué modelos utilizan para la enseñanza- aprendizaje del inglés?
3. ¿Cuáles recursos humanos y materiales didácticos entienden que necesitarían para mejorar sus prácticas evaluativas?
4. ¿Cuál es el lugar que ocupa el inglés en cuanto a lo curricular en el sistema educativo?
5. ¿Cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las escuelas públicas de la educación básica?

## Anexo 4: Cuestionario para estudiantes aplicado como encuesta

### Encuesta de satisfacción a estudiantes

Escuela: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Valora de acuerdo a la siguiente escala, marcando con una x en el cuadro:

PREGUNTAS	DE ACUERDO	DESACUERDO	INDIFERENTE
1. ¿El maestro o la maestra comienza la clase a tiempo?			
2. ¿Siempre asiste a la clase de inglés?			
3. ¿Hace un precalentamiento del tema de inglés que va a impartir?			
4. ¿Presta atención cuanto levanta las manos?			
5. ¿Usa un timbre de voz adecuado en el aula?			
6. ¿Usa recursos audiovisuales como: dibujos, láminas, videos, etc.?			
7. ¿Usa todo el material (libros, mascotas, colores, etc.?)			
8. ¿Cuándo no entiendes un tema el profesor o la profesora lo repite?			
9. ¿Corrige los trabajos hechos en clase?			
10. ¿Las clases son divertidas, entretenidas?			
11. ¿Usa el radio en las clases de inglés?			
12. ¿Realiza actividades en inglés en el aula y fuera del aula?			
13. ¿Practica canciones en inglés en las clases?			
14. ¿Asigna tareas de inglés para el hogar?			
15. ¿Hace grupo de estudiantes en el aula para realizar las clases de inglés?			
16. ¿Retroalimenta (feedback) la clase de inglés?			

Anexo 5: Portada de libro Hello Hello



## Anexo 6: Respuesta a preguntas de grupos focales de docentes I

### Enseñanza - Aprendizaje del Inglés

① ¿Cómo describirían las prácticas evaluativas del área de Inglés?

En la mayoría de los casos las prácticas evaluativas no van de acuerdo con la enseñanza del idioma Inglés que reciben los estudiantes.

Se toma como base de evaluación la memorietta sin vinculación a la fonética ni la influencia factorica socio cultural y política.

Se olvida en la evaluación el tratamiento temático de los contenidos cotidianos y las imágenes actuales.

Se deja de lado las explicaciones gramaticales y léxicas que refuerzan el aprendizaje.

Se impide que la tipología textual varie.  
Cierran las metas que apuntan las competencias culturales y artísticas



② ¿Qué modelo utiliza para la enseñanza aprendizaje del Inglés?

Utilizó el metodo constructivista, basado en los siguientes criterios.

- Percepción viva y útil de la lengua,
- Tratamiento de temáticas, de contenidos y de imágenes acordes
- Explicaciones gramaticales y léxicas y fonéticas que refuerzan el aprendizaje
- Aprendizaje por medio de actividades de juego.

Organización pedagógica

- Presentación atrayente del tema Gráficas, o imágenes
- Experiencias previas de los estudiantes. Se les invita a leer como creen que es su sonido o fonética. Luego escuchan el verdadero sonido
- Aprendizaje de la gramática, del léxico y la fonética por medio de actividades de juego, de grupo individuales, de comunicación oral y escrita
- Adquisición de la cultura inglesa por conocimiento de la misma y por medio de otras culturas incluso la propia

③ ¿Cuáles recursos humanos y didácticos entiende que necesita para mejorar su práctica docente?

Según mi reflexión más talleres que nos ayuden a tomar conciencia del rol del maestro y del estudiante. También más materiales didácticos: láminas, puzzles etc. que busquemos por internet y reproducir a los estudiantes.

Hay mucho material de este tipo en Internet pero se necesita más.

④ ¿Cuál es el lugar que ocupa el Inglés en cuanto a lo curricular en el Sistema Educativo Dominicano?

Desde el inicio del sistema educativo en República Dominicana la enseñanza del Inglés es la hora u horario de molestia, de no prestar atención, de perder el año escolar si es necesario por no estudiar, no hacer tareas,

ni los ejercicios que se pide.

Siempre los Directores y supervisores tienen el idioma como el Inglés y Francés como relleno, a menos que el Colegio o Institución sea bilingüe.

Apparentemente tiene mucha importancia pero siempre dicen: Profe, Teacher, ¿Ud. va lo va a quemar por su materia. ....?

Es una materia más del Curriculum pero .... lo más importante son las cuatro básicas.

⑤ ¿Cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés en las Escuelas Públicas?

Si se hace realidad lo que se expuso en la pregunta ③ y se le da el verdadero lugar que ocupa el Inglés en el currículo y en la vida diaria y real.



## Anexo 7: Respuesta a preguntas de grupos focales de docentes II

### Enseñanza - Aprendizaje del Inglés

- 1) Describo mi Práctica evaluativa como la estrategia y actividades con mis estudiantes en el aula, como son la Motivación, los comentarios Premios, hacer grupos en la clase. Utilizo o hago la evaluación con la participación, la asistencia a clase y puntualidad de los estudiantes.
- 2) uso de métodos como Presentación de graficas e imágenes contenida en el texto, Construir oraciones con frases verbos realizar vocabularios de palabras en inglés, utilizar con el método de ellos aprenden en lengua un método específico.



3/ Precurso - el libro de inglés  
Hello, Hello! - diccionario  
inglés-español, vocabulario  
ejercicios en la página

4 Es la Penúltima materia en  
el currículo, a pesar que del  
los entes 90 en adelante le  
dan más importancia por  
lo turístico, más bien es  
como rellenar un requisito  
o casilla en el registro  
y nota del estudiante en  
la escuela.

5) La mejora vendrá por la atención  
de la autoridades educativas, y  
se toma en cuenta para los  
Pruebas nacionales para los  
estudiantes en estudio.

## Anexo 8: Cuadro resumen entrevistas grupo focal

Preguntas	¿Cómo describirían las prácticas evaluativas en el área de inglés?
<b>Docente 1</b>	“en la mayoría de los casos las practicas evaluativas no van de acuerdo con la enseñanza del idioma inglés que reciben los estudiantes”
<b>Docente 2</b>	<p>“Se toma como base de la evaluación la memorística sin vinculación a la fonética”</p> <p>“Bueno, yo no puedo ir en contra de lo que está establecido, me piden cuantos tienen 6, cuantos tienen 8 y yo tengo que dar una nota”.</p>
<b>Docente 3</b>	“no se toma en cuenta la influencia del idioma inglés en lo sociocultural y política”
<b>Docente 4</b>	<p>“...que el/la estudiante no vea en la evaluación una amena, como una cosa que le va a dar una nota, sino como un momento de crecimiento, “que no genere stress, que vaya dirigida a aprender”</p> <p>“a través de la evaluación también se aprende inglés...siempre hay algún aspecto al menos de cultura general que el/la estudiantes no conoce”.</p>
<b>Docente 5</b>	<p>“se deja de lado las explicaciones gramaticales y léxicas que refuerzan el aprendizaje”</p> <p>“ya en estos momentos se aplican otras modalidades de enseñanza que permiten otros tipos de metodologías en el área de inglés como es una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, pero nadie sabe cómo aplicarla en la práctica, cada uno lo hace a su manera”.</p>
<b>Docente 6</b>	<p>“se impide que la tipología textual varíe”</p> <p>“en idioma siempre ha existido un patrón de preguntas...”, trabajos de control”.</p>
<b>Docente 7</b>	<p>“Una vez que entra al aula de hecho está evaluando a los estudiantes”.</p> <p>“La evaluación se debe realizar en el día a día o sea sistemáticamente”.</p> <p>“cierran las metas puntuales de las competencias culturales y artísticas”</p>
<b>Docente 8</b>	<p>“yo evalúo con ejercicios día a día”</p> <p>“la nota no debe ser el único objetivo del profesor en la evaluación, la evaluación debe ir dirigida a provocar un cambio en el aprendizaje...debe ser la vía de obtención de la información sobre cómo marcha e/a estudiante”.</p>
<b>Docente 9</b>	“evalúo haciéndole preguntas y con la participación”

	Hay que determinar si estamos evaluando procesos mentales o si hay ajuste de las demandas evaluativas a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”
<b>Preguntas</b>	<b>¿Qué modelos utilizan para la enseñanza aprendizaje del inglés?</b>
<b>Docente 1</b>	Después del análisis de las problemáticas planeadas todos se preguntaron: “¿What is the matter?” (¿Qué pasa?), “¿Es la metodología, los materiales, el profesor o la profesora, el programa”, “¿O, es todo?”.
<b>Docente 2</b>	“Eso es un poco teórico, y no creo en eso, porque el aprendizaje de calidad casi nunca se puede lograr”.  ”se necesita revisar la metodología de la enseñanza desde la primaria hasta la secundaria y esto es algo que tienen que hacer las autoridades educativas”
<b>Docente 3</b>	“se habla mucho, pero en la práctica, es muy difícil hacerlo como debe de ser”, “nunca me había puesto a pensar en que yo puedo tener mis propios parámetros o métodos para medir o evaluar”
<b>Docente 4</b>	“quererlo hacer como lo que yo debía lograr realmente, con todas estas cosas que nosotros/as hemos hablado aquí, yo no lo puedo hacer”.
<b>Docente 5</b>	“Cada estudiante aprende diferente, por ejemplo, yo para enseñar las partes de una casa les muestro un juego de cocina, un rompecabezas, etc.”
<b>Docente 6</b>	“No hay un método perfecto para enseñar, pues el método perfecto es con el que tú aprendes, no existe un método único para enseñar.”
<b>Docente 7</b>	“Yo tengo dos años en el sistema y fui nombrado por el inglés por inmersión, preparo la clase de forma visual porque así ahorro tiempo, controlo más la disciplina en el aula”
<b>Docente 8</b>	“Yo pienso que el profesor debe hablar un 25% y el estudiante un 75% en el aula, durante la clase de inglés.”
<b>Docente 9</b>	“...evaluamos el inglés muy tradicionalmente a través de preguntas orales, a veces escritas”
<b>Preguntas</b>	<b>¿Cuáles recursos humanos y materiales entienden que necesitarían para mejorar sus prácticas evaluativas?</b>
<b>Docente 1</b>	“los ordenadores no son moderno y no tienen audífonos”, “algunos TV antiguos y sin cassetts”.
<b>Docente 2</b>	“...tenemos que hacer lo que está establecido”, “él currículo es como una camisa de fuerza”, “...tenemos que trabajar con los textos que baja del

	Ministerio de Educación”.
<b>Docente 3</b>	“Los libros no llegan a tiempo y los que llegan no están adecuados para los estudiantes. Llegan incompletos. El libro CASH no está adecuado para los alumnos que no tienen ningún tipo de conocimiento, son para niños que ya tengan un conocimiento de idiomas.”
<b>Docente 4</b>	“Los textos vienen incompletos y no llegan a tiempo, ahora ya con el 4% es que está llegando algo de recursos, por eso no se puede hacer comparación con el sector privado.”
<b>Docente 5</b>	“Juegos, rompecabezas”
<b>Docente 6</b>	“Los libros llegan incompletos, sin los CD...”
<b>Docente 7</b>	“Otros libros llegan muy avanzados y no están aptos para la población a la que se los envían.”
<b>Docente 8</b>	“El Ministerio se compromete con las grandes empresas editoras para comprar libros y estos textos no están adaptados al programa.”
<b>Docente 9</b>	“La mayoría de los libros no traen el <i>workbook</i> y uno tiene que fajarse escribiendo los ejercicios a la pizarra.”
<b>Preguntas</b>	<b>¿Cuál es el lugar que ocupa el inglés en cuanto a lo curricular en el sistema evaluativo dominicano?</b>
<b>Docente 1</b>	“...no se aprende como las materias básicas (Lengua Española, Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias Naturales) las cuales hay que pasarla para poder tomar las pruebas nacionales”.
<b>Docente 2</b>	“asumimos una enseñanza donde muchos de los alumnos y las alumnas no traen ni los conocimientos elementales...”
<b>Docente 3</b>	“tenemos que interactuar con estudiantes que no entienden nada en inglés...”
<b>Docente 4</b>	“el/la profesor/a de inglés de la Enseñanza-Básica enfrenta el reto de interactuar con estudiantes de edad entre 8 y 12 años, que esto ha sido traumático. ...no tienen nada básico del idioma inglés”
<b>Docente 5</b>	“...no se aprende como las materias básicas (Lengua Española, Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias Naturales) las cuales hay que pasarla para poder tomar las pruebas naciones”
<b>Docente 6</b>	“...Oh sí, hay varias materias que son las básicas en el currículo de la educación Básica en que los y las estudiantes traen una preparación mucho mayor que otras, aunque los y las estudiantes de padres extranjeros

	(Americano, Haitiano) traen algún conocimiento de la lengua extranjera”
<b>Docente 7</b>	“El inglés es el idioma más hablado, pues todos los estudios están basados en el inglés, es el idioma científico, por esta razón es que le damos importancia, si hablamos de ese tema no nos vamos de aquí hoy”
<b>Docente 8</b>	“Debe dársele al inglés la misma categoría que tiene la lengua española”
<b>Docente 9</b>	<i>“Evaluamos teniendo en cuenta lo que consideramos que sea importante que el/la estudiante conozca; el contenido sobre todo”. “Se evalúa por evaluar”.</i>
<b>Preguntas</b>	<b>¿Cómo mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés de las escuelas públicas de educación básica?</b>
<b>Docente 1</b>	“los y las estudiantes deben llegar a la secundaria sabiendo hablar inglés”, “...se necesita revisar la metodología de la enseñanza desde la primaria hasta la secundaria y esto es algo que tienen que hacer las autoridades educativas”
<b>Docente 2</b>	“es muy costoso, implica revisar todo desde donde se da hasta nosotros/as y es una cosa extremadamente difícil”, “...no nos corresponde a nosotros/as...”
<b>Docente 3</b>	“hay que volverse un poco como mago y conjugar todas esas cosas para que su labor sea más efectiva, buscar temas que realmente resulten interesantes para que sientan el deseo de aprender la lengua”
<b>Docente 4</b>	“Eso es un poco teórico, y no creo en eso, porque el aprendizaje de calidad casi nunca se puede lograr”
<b>Docente 5</b>	“se habla mucho, pero en la práctica, es muy difícil hacerlo como debe de ser”, “los y las estudiantes deben llegar a la secundaria sabiendo hablar inglés”
<b>Docente 6</b>	“...se necesita revisar la metodología de la enseñanza desde la primaria hasta la secundaria y esto es algo que tienen que hacer las autoridades educativas”
<b>Docente 7</b>	“estamos necesitando una verdadera renovación sobre todo en los procedimientos de evaluación”
<b>Docente 8</b>	“un verdadero cambio que sea significativo, porque el/la estudiante va cambiando de acuerdo al conocimiento de la sociedad de este siglo”
<b>Docente 9</b>	“no podemos seguir usando viejos métodos en la sociedad de la información del conocimiento, donde hasta el propio estudiante es capaz de averiguar cómo aprender, como gestionar la información, no nos podemos quedar atrás”

## Anexo 9: Cuadro resumen de las entrevistas

Pauta de entrevista	Estrategias docentes
<b>Docente 1</b>	la materia de inglés en el segundo ciclo de la primaria se estudia con el libro de texto <i>Hello, Hello 1</i> el cual se inclina más hacia el <i>drill</i>
<b>Docente 2</b>	Se busca la interacción y la participación, después de realizar un saludo, en inglés.
<b>Docente 3</b>	Uso diferentes metodologías trabajo en grupo de cinco estudiantes, monitoreado por mí
<b>Docente 4</b>	Evaluación continua, diversidad de actividades, entre ellas: juegos, canciones en inglés, <i>listening</i>
<b>Docente 5</b>	Yo organizo el aula de diversas formas: en parejas, mixtos, muevo las mesas, dependiendo del tema o grupos de trabajo.
<b>Docente 6</b>	Mis estrategias se basan en trabajar los valores y actitudes y conseguir que hablen sin temor en el idioma inglés.
<b>Docente 7</b>	Yo procuro que mis estudiantes estén motivados, pierdan la timidez y tengan una autoestima alta.
<b>Docente 8</b>	Trabajar las competencias básicas del aprendizaje para lograr su desarrollo personal e inteligencia social.
<b>Docente 9</b>	Trabajos en grupos pequeños, escucha y pronunciación.
Pauta de entrevista	Actividades de aprendizaje
<b>Docente 1</b>	Significa “transmitir conocimientos de forma tal que los y las estudiantes cambien su actitud ante la vida, su forma de pensar, de hacer...”
<b>Docente 2</b>	“toman parte dos personas: el profesor o la profesora que es el/la que imparte el contenido determinado, y el/la estudiante que es el que adquiere o no ese contenido y la tarea del o de la profesor/a es transmitir conocimientos”
<b>Docente 3</b>	“nuestra tarea es impartir los conocimientos de la lengua para que el/la estudiante los adquiera...”
<b>Docente 4</b>	“asumimos una enseñanza donde muchos de los alumnos no traen ni los conocimientos más elementales”.

<b>Docente 5</b>	“El profesor de inglés de la enseñanza de la Educación Básica enfrenta el reto de interactuar con estudiantes que no traen ningún nivel de inglés...”
<b>Docente 6</b>	“es una tarea tan compleja que incluso si se logra que un/a estudiante no te bostecen el aula, ya por ahí estás empezando a enseñar”.
<b>Docente 7</b>	no tienen conocimiento ni siquiera de lo que el verbo tobe (am, is, are)
<b>Docente 8</b>	Los docentes tenemos que interactuar con estudiantes que tienen muchísimas lagunas... “El/la profesor/a de idioma debe conocer una vasta cultura general, debe saber de todo un poco”.
<b>Docente 9</b>	Se programan tareas, canciones, ejercicios en la pizarra y diálogos.
<b>Pauta de entrevista</b>	<b>Actividades de evaluación</b>
<b>Docente 1</b>	“medir de acuerdo con los objetivos de la materia”.  “La nota del examen de 4to a 8vo grado al o a la estudiante no le sirve para nada, ni siquiera para la promoción”.
<b>Docente 2</b>	“las evaluaciones se aprueban porque los objetivos no son tan altos”. “necesitan diseñar tareas que los hagan pensar”
<b>Docente 3</b>	“en idioma siempre ha existido un patrón de preguntas...”, “...la evaluación es algo difícil de concebir, de diseñar, hay que tener en cuenta muchas cosas para que te quede bien, reconocemos que muchas de nuestras evaluaciones no constituyen una verdadera situación de aprendizaje, que no tienen mucho valor para el/la alumno/a”.
<b>Docente 4</b>	evaluamos el inglés muy tradicionalmente a través de preguntas orales, a veces escritas como exámenes y short quiz y trabajos de control
<b>Docente 5</b>	“lo que te da la evaluación del individuo es el día a día, con entrar al aula ya lo estas evaluando “Nunca me había puesto a pensar en que yo puedo tener mis propios parámetros para medir”.
<b>Docente 6</b>	a través de la evaluación también se aprende inglés...siempre hay algún aspecto al menos de cultura general que el/la estudiantes no conoce”.
<b>Docente 7</b>	“La nota del examen de 4to a 8vo grado al o a la estudiante no le sirve para nada, ni siquiera para la promoción”.
<b>Docente 8</b>	“que el/la estudiante no vea en la evaluación una amenaza, como una cosa que le va a dar una nota” sino como “un momento de crecimiento.”

<b>Docente 9</b>	“...si estamos evaluando procesos mentales o si hay ajuste de las demandas evaluativas a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”.
<b>Pauta de entrevista</b>	<b>Desarrollo de la planificación y sus contenidos</b>
<b>Docente 1</b>	“como soy la encargada del aula...” “yo planifico de acuerdo a los objetivos de la materia...”.
<b>Docente 2</b>	“...por ejemplo hay otras materias (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, Lengua Española en su lengua materna) en el currículo dominicano en que los y las estudiantes traen una preparación mucho mayor”.
<b>Docente 3</b>	Oh sí, hay varias materias que son las básicas en el currículo de la educación Básica en que los y las estudiantes traen una preparación mucho mayor que otras, aunque los y las estudiantes de padres extranjeros (Americano, Haitiano) traen algún conocimiento de la lengua extranjera”.
<b>Docente 4</b>	“nosotros trabajamos con seres pensantes que se dan cuentan en seguida que los contenidos son los mismos de todos los años, vaya es como si menospreciáramos su intelecto...”.
<b>Docente 5</b>	Estamos formando estudiantes para que puedan ingresar con un nivel básico a la high school (educación secundaria) y si no saben lo básico en inglés, imagínate...”
<b>Docente 6</b>	“imagínate...”; “la sociedad exige cada vez más el dominio de una lengua extranjera...”
<b>Docente 7</b>	“lo que se pretende es que el/la estudiante sea capaz de leer, de extraer información de formación académica, en cambio los y las estudiantes siguen esperando que lo enseñen a hablar,... porque la comunicación sigue perdida...”
<b>Docente 8</b>	“¿Qué puedo hacer yo con 3 horas clases en la semana, esto es muy poco, sin embargo, las materias básicas tienen 5 horas”?
<b>Docente 9</b>	Planifico con el registro y con un cuaderno adicional ya que los directores no permiten que dañen el registro
<b>Pauta de entrevista</b>	<b>Recursos y medios</b>
<b>Docente 1</b>	Los recursos somos nosotros mismos, o sea, los maestros y los alumnos, protagonistas principales para que se realice el aprendizaje



<b>Docente 2</b>	Tenemos pizarra, tiza, las cuales fueron cambiadas de verdes a negras.
<b>Docente 3</b>	Libros de texto, de consulta, de ejercicios
<b>Docente 4</b>	Folletos realizados por el maestro, radio, CD
<b>Docente 5</b>	Lo tradicional es mayor que lo moderno, pues algunas escuelas tienen ordenador con programas e Internet
<b>Docente 6</b>	Visitas a museos, monumentos, patrimonio cultural, lugares donde se habla inglés.
<b>Docente 7</b>	Se trabaja con los libros de texto, presentaciones artística, festivales y dramas
<b>Docente 8</b>	Encuentros de discusión con otras escuelas y los libros de textos.
<b>Docente 9</b>	Radio, CD, televisión y el libro que proporciona el Ministerio de Educación

## Anexo 10: Cuadro N°. 1 Organización y aspectos del aula

<b>Escuela 1</b>	El ambiente escolar era muy favorable, la iluminación normalmente adecuada, la organización del aula muy buena, los inmobiliarios suficiente y adecuado, la posición De los y las estudiantes favorecía la comunicación tanto con sus maestros como con sus compañeros/as, La presentación personal era muy adecuada, tanto en los niños y las niñas como en los y las profesores/as.
<b>Escuela 2</b>	El ambiente escolar era muy favorable, la iluminación normalmente adecuada, la organización del aula muy buena, los inmobiliarios suficiente y adecuado, la posición De los y las estudiantes favorecía la comunicación tanto con sus maestros como con sus compañeros/as, La presentación personal era muy adecuada, tanto en los niños y las niñas como en los y las profesores/as.
<b>Escuela 3</b>	El ambiente escolar era muy favorable, la iluminación normalmente adecuada, la organización del aula muy buena, los inmobiliarios suficiente y adecuado, la posición De los y las estudiantes favorecía la comunicación tanto con sus maestros como con sus compañeros/as, La presentación personal era muy adecuada, tanto en los niños y las niñas como en los y las profesores/as.
<b>Escuela 4</b>	El ambiente escolar era muy favorable, la iluminación normalmente adecuada, la organización del aula muy buena, los inmobiliarios suficiente y adecuado, la posición De los y las estudiantes favorecía la comunicación tanto con sus maestros como con sus compañeros/as, La presentación personal era muy adecuada, tanto en los niños y las niñas como en los y las profesores/as.
<b>Escuela 5</b>	El ambiente escolar era muy favorable, la iluminación normalmente adecuada, la organización del aula muy buena, los inmobiliarios suficiente y adecuado, la posición De los y las estudiantes favorecía la comunicación tanto con sus maestros como con sus compañeros/as, La presentación personal era muy adecuada, tanto en los niños y las niñas como en los y las profesores/as.
<b>Escuela 6</b>	El ambiente escolar era un muy poco favorable, iluminación no adecuada, organización con poco espacio, inmobiliario no confortable y muy tradicional, La posición de los y las estudiantes no favorece la comunicación, aulas muy pequeñas, Su presentación personal era buena en cuanto a la mayoría de los y las profesores/as y en ese mismo tenor los y las estudiantes.
<b>Escuela 7</b>	El ambiente escolar era un muy poco favorable, iluminación no adecuada, organización con poco espacio, inmobiliario no confortable y muy tradicional, La posición de los y las estudiantes no favorece la comunicación, aulas muy pequeñas, Su presentación personal era buena en cuanto a la mayoría de los y las profesores/as y en ese mismo tenor los y las estudiantes.

## Anexo 11: Cuadro N°. 1 Características del docente y planificación de la docencia

	Características del docente	Planificación y desarrollo de la docencia
<b>Docente 1</b>	Su timbre de voz muy adecuado con el idioma inglés, le habla a sus estudiantes más en inglés que en la lengua materna en el aula, ponen en práctica los buenos modales, por ejemplo, la puntualidad, asistencia a clases con sus estudiantes, su atención con sus estudiantes es buena, la motivación se da con mayor intensidad con los conocimientos previos, fomenta y pone en práctica los valores ético y morales con sus estudiantes, trabaja y pone en práctica las relaciones democráticas, la solidaridad, la participación y la cooperación entre sus estudiantes.	Elabora siempre su planificación para el desarrollo de la clase, motiva adecuadamente el tema de la clase, Retroalimenta muy bien el propósito del tema a desarrollar, Inicia su clase puntualmente, prepara el material didáctico que requiere el tema, favoreciendo adecuadamente el proceso del aprendizaje de sus estudiantes, Los medios educativos identificados facilitan el aprendizaje favorablemente, realizaba actividades grupales, expositivas y otras adecuadas al propósito de la clase valorando los conocimientos previos y explica con claridad.
<b>Docente 2</b>	Su timbre de voz muy adecuado con el idioma inglés, le habla a sus estudiantes más en inglés que en la lengua materna en el aula, ponen en práctica los buenos modales, por ejemplo, la puntualidad, asistencia a clases con sus estudiantes, su atención con sus estudiantes es buena, la motivación se da con mayor intensidad con los conocimientos previos, fomenta y pone en práctica los valores ético y morales con sus estudiantes, trabaja y pone en práctica las relaciones democráticas, la solidaridad, la participación y la cooperación entre sus estudiantes.	Elabora siempre su planificación para el desarrollo de la clase, motiva adecuadamente el tema de la clase, Retroalimenta muy bien el propósito del tema a desarrollar, Inicia su clase puntualmente, prepara el material didáctico que requiere el tema, favoreciendo adecuadamente el proceso del aprendizaje de sus estudiantes, Los medios educativos identificados facilitan el aprendizaje favorablemente, realizaba actividades grupales, expositivas y otras adecuadas al propósito de la clase valorando los conocimientos previos y explica con claridad
<b>Docente 3</b>	Su timbre de voz muy adecuado con el idioma inglés, le habla a sus estudiantes más en inglés que en la lengua materna en el aula, ponen en práctica los buenos modales, por ejemplo, la puntualidad, asistencia a clases con sus estudiantes, su atención con sus estudiantes es buena, la motivación se da con mayor intensidad con los conocimientos previos, fomenta y pone en práctica los valores ético y morales con sus estudiantes,	Elabora siempre su planificación para el desarrollo de la clase, motiva adecuadamente el tema de la clase, Retroalimenta muy bien el propósito del tema a desarrollar, Inicia su clase puntualmente, prepara el material didáctico que requiere el tema, favoreciendo adecuadamente el proceso del aprendizaje de sus estudiantes, Los medios educativos identificados facilitan el aprendizaje favorablemente, realizaba actividades

	trabaja y pone en práctica las relaciones democráticas, la solidaridad, la participación y la cooperación entre sus estudiantes.	grupales, expositivas y otras adecuadas al propósito de la clase valorando los conocimientos previos y explica con claridad
<b>Docente 4</b>	Su timbre de voz muy adecuado con el idioma inglés, le habla a sus estudiantes más en inglés que en la lengua materna en el aula, ponen en práctica los buenos modales, por ejemplo, la puntualidad, asistencia a clases con sus estudiantes, su atención con sus estudiantes es buena, la motivación se da con mayor intensidad con los conocimientos previos, fomenta y pone en práctica los valores ético y morales con sus estudiantes, trabaja y pone en práctica las relaciones democráticas, la solidaridad, la participación y la cooperación entre sus estudiantes.	Elabora siempre su planificación para el desarrollo de la clase, motiva adecuadamente el tema de la clase, Retroalimenta muy bien el propósito del tema a desarrollar, Inicia su clase puntualmente, prepara el material didáctico que requiere el tema, favoreciendo adecuadamente el proceso del aprendizaje de sus estudiantes, Los medios educativos identificados facilitan el aprendizaje favorablemente, realizaba actividades grupales, expositivas y otras adecuadas al propósito de la clase valorando los conocimientos previos y explica con claridad
<b>Docente 5</b>	Su timbre de voz muy adecuado con el idioma inglés, le habla a sus estudiantes más en inglés que en la lengua materna en el aula, ponen en práctica los buenos modales, por ejemplo, la puntualidad, asistencia a clases con sus estudiantes, su atención con sus estudiantes es buena, la motivación se da con mayor intensidad con los conocimientos previos, fomenta y pone en práctica los valores ético y morales con sus estudiantes, trabaja y pone en práctica las relaciones democráticas, la solidaridad, la participación y la cooperación entre sus estudiantes.	Elabora siempre su planificación para el desarrollo de la clase, motiva adecuadamente el tema de la clase, Retroalimenta muy bien el propósito del tema a desarrollar, Inicia su clase puntualmente, prepara el material didáctico que requiere el tema, favoreciendo adecuadamente el proceso del aprendizaje de sus estudiantes, Los medios educativos identificados facilitan el aprendizaje favorablemente, realizaba actividades grupales, expositivas y otras adecuadas al propósito de la clase valorando los conocimientos previos y explica con claridad
<b>Docente 6</b>	Su timbre de voz era poco adecuado con el idioma inglés por la población estudiantil no le favorecía, utilizaba mayormente la lengua materna más que el inglés, Practicaba los buenos modales, aunque con dificultad, Se esforzaba por prestarle atención a sus estudiantes, pues el ambiente no le ayudaba mucho, La motivación no era notoria, fomentaba y trataba de poner en prácticas los valores éticos, con poco resultado., también las relaciones democráticas,	Elabora su planificación del tema clase, trataba de motivar la clase, pero con dificultad, inicia la clase puntual a veces, retroalimenta muy poco el tema, prepara su clase en relación al tema, Los medios educativos no facilitan un aprendizaje adecuado, no realiza actividades dentro del aula por falta de espacio, relaciona los contenidos con los aspectos de la vida cotidiana, pero en la lengua materna.

	solidaria, participativa y cooperativa entre sus estudiantes.	
<b>Docente 7</b>	<p>Su timbre de voz era poco adecuado con el idioma ingles por la población estudiantil no le favorecía, utilizaba mayormente la lengua materna más que el inglés, Practicaba los buenos modales, aunque con dificultad , Se esforzaba por prestarle atención a sus estudiantes, pues el ambiente no le ayudaba mucho, La motivación no era notoria, fomentaba y trataba de poner en prácticas los valores éticos, con poco resultado., también las relaciones democráticas, solidaria, participativa y cooperativa entre sus estudiantes. Su timbre de voz era poco adecuado con el idioma ingles por la población estudiantil no le favorecía, utilizaba mayormente la lengua materna más que el inglés, Practicaba los buenos modales, aunque con dificultad , Se esforzaba por prestarle atención a sus estudiantes, pues el ambiente no le ayudaba mucho, La motivación no era notoria, fomentaba y trataba de poner en prácticas los valores éticos, con poco resultado., también las relaciones democráticas, solidaria, participativa y cooperativa entre sus estudiantes.</p>	<p>Elabora su planificación del tema clase, trataba de motivar la clase, pero con dificultad, inicia la clase puntual a veces, retroalimenta muy poco el tema, prepara su clase en relación al tema, Loa medios educativos no facilitan un aprendizaje adecuado, no realiza actividades dentro del aula por falta espacio, relaciona los contenidos con los aspectos de la vida cotidiana, pero en la lengua materna.</p>
<b>Docente 8</b>	<p>Su timbre de voz era poco adecuado con el idioma ingles por la población estudiantil no le favorecía, utilizaba mayormente la lengua materna más que el inglés, Practicaba los buenos modales, aunque con dificultad , Se esforzaba por prestarle atención a sus estudiantes, pues el ambiente no le ayudaba mucho, La motivación no era notoria, fomentaba y trataba de poner en prácticas los valores éticos, con poco resultado., también las relaciones democráticas, solidaria, participativa y cooperativa entre sus estudiantes.</p>	<p>Elabora su planificación del tema clase, trataba de motivar la clase, pero con dificultad, inicia la clase puntual a veces, retroalimenta muy poco el tema, prepara su clase en relación al tema, Loa medios educativos no facilitan un aprendizaje adecuado, no realiza actividades dentro del aula por falta espacio, relaciona los contenidos con los aspectos de la vida cotidiana, pero en la lengua materna.</p>

<b>Docente 9</b>	<p>Su timbre de voz era poco adecuado con el idioma ingles por la población estudiantil no le favorecía, utilizaba mayormente la lengua materna más que el inglés, Practicaba los buenos modales, aunque con dificultad , Se esforzaba por prestarle atención a sus estudiantes, pues el ambiente no le ayudaba mucho, La motivación no era notoria, fomentaba y trataba de poner en prácticas los valores éticos, con poco resultado., también las relaciones democráticas, solidaria, participativa y cooperativa entre sus estudiantes.</p>	<p>Elabora su planificación del tema clase, trataba de motivar la clase, pero con dificultad, inicia la clase puntual a veces, retroalimenta muy poco el tema, prepara su clase en relación al tema, Loa medios educativos no facilitan un aprendizaje adecuado, no realiza actividades dentro del aula por falta espacio, relaciona los contenidos con los aspectos de la vida cotidiana, pero en la lengua materna.</p>